

**DER DIALOG IM SPRACHUNTERRICHT DER ENGLISCHEN  
RENAISSANCE:  
DIALOG ALS DIDAKTISCHE METHODE – DIDAKTIK DES DIA-  
LOGS**

**Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doctor philosophiae (Dr. phil.)**

**vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena**

**von Sabine Ehrhardt, M.A.  
geboren am 4. Juni 1974 in Jena**

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Anmerkung</b>	<b>5</b>
<b>1 EINFÜHRUNG</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Dialoge im Sprachunterricht des 16. und 17. Jahrhunderts</b>	<b>14</b>
1.1.1 Der Dialog in den Lateinschulen	14
1.1.2 Der Dialog im Unterricht moderner Fremdsprachen	19
<b>1.2 Das Korpus</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Forschungsabriss</b>	<b>25</b>
<b>2 DER DIALOG: THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Dialogform: Der Dialog als Face-to-Face-Interaktion</b>	<b>33</b>
2.1.1 Merkmale von Kommunikation in der Unmittelbarkeit	34
2.1.2 Dialogorganisation und thematische Einflüsse	36
2.1.3 Kontextsensibilität	41
<b>2.2 Dialogizität: Das Dialogische als formunabhängige Eigenschaft</b>	<b>43</b>
2.2.1 Historisch-philosophische Annäherungen	43
2.2.2 Psychologische Annäherung und Dialogizität in der Semiotik	45
2.2.3 Das Dialogische als Texteigenschaft	50
<b>2.3 Der Dialog im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit</b>	<b>58</b>
<b>2.4 Abschließende Bemerkungen</b>	<b>65</b>
<b>3 DER FRAGE-ANTWORT-DIALOG</b>	<b>66</b>
<b>3.1 Historische Einordnung</b>	<b>67</b>
3.1.1 Formale Modelle: Sokratischer Dialog, Streitgespräch, Katechismus	67
3.1.2 Inhalt und Form: die Grammatiken von Donatus und Lily/Colet	72
<b>3.2 Das Korpus</b>	<b>76</b>
3.2.1 Katechismus und Schüler-Lehrer-Gespräch	76
3.2.2 Korpusbeschreibung	80
3.2.2.1 Zielsprache Englisch	81
3.2.2.2 Zielsprache Latein	86
3.2.2.3 Zielsprache Französisch	89
<b>3.3 Der Einfluss des didaktischen Zwecks auf die Dialogform</b>	<b>91</b>
3.3.1 Zur formalen Dialogisierungstechnik	91
3.3.2 Konzentration auf den Inhalt	95

3.3.2.1 Rudimentäre Spezifizierung der Dialogteilnehmer	95
3.3.2.2 Inhaltsbezogene Kommunikation	101
3.3.2.3 Reduzierte Reziprozität	104
3.3.3 Themenstrukturierung durch Untergliederung in Frage und Antwort	106
<b>3.4 Dialogizität in einem qualitativ monologischen Genre</b>	<b>110</b>
3.4.1 Das Dialogische in den Frage-Antwort-Texten	111
3.4.2 Frage-Antwort-Dialog und expositorischer Ausgangstext	116
<b>3.5 Fragen und Antworten</b>	<b>122</b>
3.5.1 Fragen: Elizitieren des Lehrstoffes	122
3.5.1.1 Semantik	123
3.5.1.2 Funktion	124
3.5.1.3 Struktur	125
3.5.2 Antworten: die Exposition des Lehrstoffes	131
<b>3.6 Mündlichkeit als Mittel der Dialoggestaltung</b>	<b>136</b>
<b>3.7 Abschließende Bemerkungen</b>	<b>142</b>
<b>4 DIE MODELLKONVERSATION</b>	<b>145</b>
<b>4.1 Einordnung</b>	<b>147</b>
4.1.1 Ursprung und Entwicklung der didaktischen Modellkonversationen	147
4.1.2 Erscheinungsformen der Konversation	155
<b>4.2 Das Korpus</b>	<b>162</b>
4.2.1 Zweckgebundenes Gespräch	166
4.2.2 Gepflegte Konversation	171
4.2.3 Themenbezogener Dialog	176
<b>4.3 Die Dialogform der Modellkonversationen</b>	<b>179</b>
4.3.1 Abfolge und Aufbau der Repliken	179
4.3.2 Merkmale unmittelbarer Kommunikationssituationen	185
4.3.2.1 Spezifizierung der Dialogteilnehmer	186
4.3.2.2 Zusammenführung von Inhalts- und Beziehungsebene	189
4.3.2.3 Reziproke Kommunikation	192
4.3.3 Thematische Vielfalt neben thematischen Universalien	194
4.3.4 Zum Konflikt zwischen Authentizität und notwendigen Kontextinformationen	205
<b>4.4 Das Dialogische als Grundeigenschaft der Konversationen</b>	<b>211</b>
4.4.1 Dialogizität alternierender Rede	211
4.4.2 Dialogizität im Meinungs Austausch	215
<b>4.5 Sprachliches Handeln in den Modellkonversationen</b>	<b>223</b>
4.5.1 Die Verteilung direkter Sprechakte	227
4.5.2 Indirektheit in den Modellkonversationen	234

<b>4.6 Mündlichkeit als bestimmende Ausrichtung der Modellkonversationen</b>	<b>240</b>
4.6.1 Konzeptionelle Abstufungen von Mündlichkeit bis zur Schriftsprache	241
4.6.2 Realisationsform und Verwendung der Modellkonversationen	249
<b>4.7 Abschließende Bemerkungen</b>	<b>254</b>
 <b>5 DER DRAMATISCHE DIALOG</b>	 <b>256</b>
<b>5.1 Drama und Didaktik im Sprachunterricht</b>	<b>257</b>
5.1.1 Schultheater und Schuldrama	257
5.1.2 Dramen im Schulunterricht	262
<b>5.2 Samuel Shaws <i>Words Made Visible</i></b>	<b>264</b>
5.2.1 "Grammar": Die Wortarten stehen vor Gericht	264
5.2.2 "Rhetorick": Streit der <i>partes artis</i> um die Vorherrschaft	270
5.2.3 Verwendung und Rezeption von <i>Words Made Visible</i>	276
<b>5.3 Formale und funktionale Aspekte des dramatischen Dialogs</b>	<b>280</b>
5.3.1 Dramatischer Dialog versus Frage-Antwort-Dialog und Konversation	281
5.3.2 <i>Words Made Visible</i> – vom Dialog zum Drama	287
5.3.3 Sprachtheorie und Figurendarstellung	290
5.3.3.1 Konzeption der Figuren als allegorische Personifikationen	291
5.3.3.2 Figurencharakterisierung und Lehrstoffvermittlung	296
<b>5.4 Dialogizität der dramatischen Rede</b>	<b>302</b>
5.4.1 Der offene Dialog als Grundkonzeption von <i>Words Made Visible</i>	303
5.4.2 Dialogizität auf mehreren Kommunikationsebenen	306
<b>5.5 Abschließende Bemerkungen</b>	<b>311</b>
 <b>6 RESÜMEE</b>	 <b>314</b>
 <b>Literaturverzeichnis</b>	 <b>325</b>
Primärquellen	336
Weitere Quellen	338

## ANMERKUNG

Das Zitieren aus älteren Quellen bringt verschiedene Besonderheiten mit sich. Mit diesen Besonderheiten wurde hier wie folgt verfahren:

- In Werken ohne Paginierung wurden die Seiten nachträglich gezählt, um eine genaue Quellenangabe zu gewährleisten. Dabei wurde, wie damals üblich, mit der ersten Seite des eigentlichen Textes begonnen. Widmung und Vorwort bleiben ohne Paginierung.
- Alle Textmerkmale der Quellen (also auch Druckfehler sowie obsolekte Schreibungen) wurden exakt übernommen. Fehler, doppelte Wörter u.ä. wurden nicht mit *[sic!]* gekennzeichnet. Gleiches gilt für Fehler in der Interpunktion (Verwechslung von Komma und Punkt am Satz-/Replikende oder fehlende Satzzeichen).
- Druckfehler in den Seitenangaben wurden hingegen berichtigt, da häufig die gleiche Zahl mehrmals erscheint oder bei mehrstelligen Angaben die Ziffern vertauscht wurden. Nur durch eine Berichtigung kann jedoch die nachvollziehbare Ausweisung der Quellen gewährleistet werden.

Weitere Besonderheiten:

- Zur besseren Verständlichkeit der Dialoge wurden Kürzel von Sprechernamen am Zitat Anfang generell ausgeschrieben, auch wenn an den entsprechenden Stellen in den Quellen die Dialogrollen nur abgekürzt gekennzeichnet sind.
- Bei Zitaten aus zwei- oder mehrsprachigen Lehrbüchern wurde aus Platz- und Gestaltungsgründen zumeist nur der englischsprachige Dialog wiedergegeben. (Ist die fremdsprachige Version für die Argumentation von Bedeutung, wird sie natürlich hinzugefügt.)

## 1 EINFÜHRUNG

Die Renaissance wird traditionell als richtungsweisend für die Kulturgeschichte der Neuzeit erachtet. Mit der Lösung von der mittelalterlich-feudalen Ordnung sowie vom kirchlichen Dogma begann im Italien des 14. Jahrhunderts eine Umstrukturierung der Gesellschaft, die ganz Europa erfassen und nachhaltig beeinflussen sollte.<sup>1</sup> Im Zuge dieser Veränderungen entstand eine im Wesentlichen von Adel und Bürgertum bestimmte, weltliche – weltoffene – Kultur, deren Auswirkungen sich auf alle Bereiche gesellschaftlichen und privaten Lebens wie Wissenschaft, Kunst, Handel und Politik erstreckten. So entspringt einem gestiegenen Interesse an der Welt und ihrem Aufbau die Herausbildung der modernen Wissenschaften.<sup>2</sup> Kunst, von Literatur über Malerei bis Architektur, bekommt neue Impulse in Form der seit der Antike erstmals wiedererweckten vollkommenen Naturvorstellungen. Der Handel erblüht aufgrund geographischer Entdeckungen in zuvor nie gekanntem Maße,<sup>3</sup> und in der Politik verhelfen neue Ideen wie die Machiavellis dem politischen Realismus in Europa zum Durchbruch.

Unter diesen verschiedenen Strömungen der Renaissance steht ein Phänomen des schriftlichen Diskurses, das den Mittelpunkt dieser Arbeit bildet – der Dialog. In Abgrenzung zum Mittelalter, das grundsätzlich als monologisch anzusehen ist (vgl. Stierle 1984: 306ff.), gelangt in der Renaissance das dialogische Prinzip zur Entfaltung. Der Dialog konnte sich wie nie zuvor als Textsorte etablieren und brachte damit dieser Epoche den Zusatz "das dialogische Zeitalter" ein (Stierle 1984: 306). Diese Aussage bezieht sich nicht auf ein quantitatives Übergewicht von Dialogen in der Renaissance. Auch das Mittelalter brachte eine umfangreiche Dialogliteratur hervor. Dennoch unterscheiden sich beide Epochen in ihrer Diskurstradition und in ihrer Haltung zum Dialog. In mittelalterlichen Dialogen beruht die Wahl der Dialogform vielfach auf dem Bestreben, die Monotonie einer expositorischen, also *monologischen*, Darstellung zu durch-

---

<sup>1</sup> Für ausführliche Informationen zu Zielen und Errungenschaften der Renaissance siehe Peter Burke, *Die europäische Renaissance: Zentren und Peripherien* (1998), Günter Gurst et al. (Hg.), *Lexikon der Renaissance* (1989) oder auch Paul Oskar Kristeller, *Humanismus und Renaissance* (1974, 1976). Zum Humanismus als wesentlichen Impulsgeber der Renaissance vgl. *Die Kultur des Humanismus* von Nicolette Mout, die wie die genannten Autoren auch den verschiedenen Aspekten der Renaissance – von Kunst, Wissenschaft, Bildung, Politik bis zur Entdeckung der Welt – nachgeht und sie dazu mit Texten belegt.

<sup>2</sup> Paolo Rossi beschreibt ausführlich *Die Geburt der modernen Wissenschaften in Europa* (1997), zu der im 16. und 17. Jahrhundert Wissenschaftler verschiedenster Disziplinen (z.B. Kopernikus, Bacon, Galilei, Kepler, Descartes und Pascal) beitragen.

<sup>3</sup> Suerbaum zeigt am Beispiel von London auf, wie es von Reisenden aus ganz England und dem übrigen Europa als ein "riesiger Kaufmannsladen" erlebt wurde (vgl. Suerbaum 1989: 327ff.). In London als mit Abstand größten Im- und Exporthafen des Landes wurden Waren feilgeboten, die sonst nirgends erhältlich waren. Vom lebhaften Handel in der Stadt legen im Übrigen auch die Sprachlehrbuchdialoge beredtes Zeugnis ab (vgl. Kapitel 4).

brechen (Tinkler 1988: 201), um damit Zielen wie der besseren Vermittlung oder besseren Verständlichkeit eines einzigen Standpunktes zuzuarbeiten. Die im Dialog dargestellte Meinung ist deutlich von anderen Standpunkten als einzig Richtige zu unterscheiden und besteht unverändert im Fortgang des Dialogs, der damit im besonderen Maße zum Instrument der Instruktion avanciert (vgl. Merrill 1911: 14ff.).<sup>4</sup> Dass sich in der Renaissance eine Dialogkultur herausgebildet hat, die ganz andere Absichten in dieser Diskursart zu verwirklichen sucht und die damit den Dialog zu einer Blütezeit<sup>5</sup> führt, will speziell für die englischen Renaissance das Projekt "Dialog und Gesprächskultur in der englischen Renaissance" zeigen, zu dem auch die vorliegende Arbeit beiträgt.<sup>6</sup> Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wird der Dialog der englischen Renaissance unter verschiedenen Gesichtspunkten sowie anhand unterschiedlichen Textmaterials auf seine Form und seine Qualität hin untersucht, um ihn als kulturelles Phänomen besagter Epoche interpretieren zu können.

Im Zentrum dieser Arbeit stehen didaktische Dialoge aus dem Sprachunterricht des 16. und 17. Jahrhunderts in England. Gezeigt werden soll, dass die sich mit der Renaissance verändernden Auffassungen des Dialogs nicht nur in künstlerischen, sondern auch in zweckbestimmten Formen hervortreten. Anhand eines Korpus didaktischer Dialoge sollen die Techniken der Dialogisierung beschrieben und qualitativ ausdifferenziert werden, ihre Funktion als Lehrmethode und/oder Lehrobjekt analysiert werden, um letztendlich ihren Stellenwert für die Bedürfnisse der Zeit herauszuarbeiten. Weil die Verwendung von zweckbestimmten Dialogformen nicht erst in der Renaissance unvermittelt eingesetzt hat, ist zu erwarten, dass in den didaktischen Dialogen herkömmliche und moderne Gestaltungsprinzipien miteinander in Konflikt stehen. Traditionen, wie sie insbesondere aus dem mittelalterlichen Lateinunterricht kommen, werden in den Arbeitsmitteln des institutionellen Sprachunterrichts der Lateinschulen sicherlich noch nachzuweisen sein. In anderen, von den festgefügteten Strukturen der Institutionen unabhängigen Bereichen der Sprachlehre besteht dagegen die Möglichkeit, dass sich die mo-

---

<sup>4</sup> Zur Gegenüberstellung des Dialogs im Mittelalter und in der Renaissance vgl. u.a. Merrill 1911, Tinkler 1988 und von Moos 1997.

<sup>5</sup> Seine erste Blüte erlebte der Dialog laut Otto F. Best im "sophistischen Zeitalter" durch die Sokratischen, Platonischen und Aristotelischen Dialoge. Neben der Renaissance als zweite Blütezeit nimmt Best ebenfalls die Aufklärung als eine Zeit an, in der der Dialog zur vorherrschenden Textsorte aufsteigt (Best 1985: 98).

<sup>6</sup> Unter der Leitung von Axel Hübler und Wolfgang G. Müller wird sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch aus literaturwissenschaftlicher Perspektive zu verschiedenen Aspekten des Dialogs in der englischen Renaissance gearbeitet. Die dabei verwendeten Primärquellen umfassen neben den didaktischen Dialogen vor allem die herausragende Literatur der Epoche in Form der Shakespeareschen Dramen sowie Werke des englischen Prosadialogs. Aber auch die Anstandsliteratur, die ebenfalls in der Renaissance auflebte, wird hinzugezogen, um den hohen Stellenwert der Gesprächskultur dieser Zeit zu dokumentieren.

deren Vorstellungen schneller und in umfassendem Ausmaß durchgesetzt haben, so dass man dort von wahrhaften Innovationen in Bezug auf den didaktischen Dialog sprechen kann.

Der Ansatz dieser Arbeit macht vorab eine Verständigung über zwei Punkte notwendig. Zum einen muss gefragt werden, wie sich der zeitliche Rahmen ergibt, der das gesamte 16. und 17. Jahrhundert umfasst, also über die eigentliche englische Renaissance hinausgeht. Zum anderen gilt es zu klären, warum gerade didaktische Dialoge den Mittelpunkt der Untersuchung bilden und warum, einschränkend, dabei nur jene aus dem Sprachunterricht eine Rolle spielen sollen.

Die Zeitspanne, die "englische Renaissance" genannt wird, bezeichnet die spezifisch englische Ausprägung der Endphase der Renaissance. Dieser Periode gehen wesentliche neuzeitliche Veränderungen voraus, ohne deren Betrachtung ein Verständnis des 16. und 17. Jahrhunderts nicht möglich ist.<sup>7</sup> Die Errungenschaft, der die Renaissance ihren Namen verdankt und wo sie ihren Ursprung findet, ist die Entdeckung antiker Schriftstücke im frühen 14. und im 15. Jahrhundert, die zum Wiederaufleben, zur "Wiedergeburt" der antiken, speziell griechischen und römischen Klassik führt. Gemeint ist damit im Besonderen die Zeit zwischen 500 und 100 v. Chr. Die Klassik wird in der Renaissance zum Leitbild, später zum Inbegriff von Kultur. Ihre Werte und Vorstellungen wurden den Schriften der klassischen griechischen und römischen Autoren entnommen. Das setzt jedoch das Studium unverfälschter Textvorlagen voraus, woraus sich ein starkes Bewusstsein für den Wert originaler Texte beziehungsweise getreuer Übersetzungen entwickelt. Aus dieser intensiven Beschäftigung mit dem Schrifttum entsteht das, was man heute "Textkritik" nennt. Die Renaissance sowie die daraus resultierenden veränderten Wertvorstellungen gehen somit im Wesentlichen von einer philologischen Bewegung aus.

Im weiteren Verlauf der Renaissance (etwa 1490 bis 1530) verbreiten sich diese Ideen aus Italien im übrigen Europa. Diese Periode bezeichnet Burke als "Zeitalter des Nacheiferns" (Burke 1998b: 28). Italien strebt der Klassik nach, und Resteuropa beginnt, in diesem Nacheifern mit Italien zu konkurrieren. Der entscheidende Schritt für die vorliegende Arbeit konnte jedoch erst danach erfolgen. Anfang des 16. Jahrhunderts ist die Bewegung so weit fortgeschritten, dass in den meisten Teilen Europas die Neuerungen der Renaissance ihren Niederschlag und ihre Verarbeitung in den Werken von

---

<sup>7</sup> Eine eingehendere Darstellung der europäischen Renaissance, auf der auch (wenn nicht anders vermerkt) der folgende Abriss der Entwicklung der Renaissance beruht, findet sich in Burke 1998b.



Künstlern und Gelehrten der verschiedenen Länder finden, sich in der Gesellschaft festsetzen und zum Bestandteil des eigenen Selbstverständnisses werden. Ausdruck dafür ist beispielsweise die Verwendung der Landessprachen in den literarischen oder wissenschaftlichen Schriften.

[I]n dieser letzten Periode finden wir die meisten Beweise für das, was man die "Veralltäglichung" der Renaissance nennen könnte [...]. Gemeint sind damit ihre soziale Verbreitung, ihre Einverleibung in Alltagspraktiken und ihre Auswirkungen auf die materielle Kultur und die Mentalitäten gleichermaßen. (Burke 1998b: 29)

Im 16. und 17. Jahrhundert, der Endphase der europäischen Renaissance, wird das neue Gedankengut zum selbstverständlichen Bestandteil der Gesellschaft. Das Vorbild der Antike und daraus abgeleitete Ideen durchdringen die unterschiedlichsten Lebensbereiche.

Diese "Veralltäglichung" beeinflusst natürlich auch den für die vorliegende Arbeit relevanten Bereich, nämlich die Sprachenlehre. Erst ab dem 16. Jahrhundert, also in der Spätphase der Renaissance, ist es in Schulen Normalität, mit original klassischen Werken griechischer und römischer Autoren zu arbeiten.<sup>8</sup> Dazu trägt auch die Verbreitung des Buchdrucks bei, der vor dieser Zeit nicht weit genug fortgeschritten war, damit Bücher für die Schulen und in stärkerem Maße für die Schüler erschwinglich werden. Nur eine solche Entwicklung ermöglicht auch die drucktechnische Herstellung von Gebrauchstexten wie solche für den Sprachunterricht. Hinzu kommt, dass Anfang des 17. Jahrhunderts die wesentlichen sprachdidaktischen Neuerungen bereits auf den Weg gebracht waren, diese sich allerdings im Alltag erst zu bewähren hatten, damit aus ihnen heraus weitere Entwicklungen stattfinden konnten und sich das neu Gewonnene zu festigen vermochte. Das gilt besonders für den Unterricht der modernen Fremdsprachen, der sich im 17. Jahrhundert in Anlehnung an den natürlichen Spracherwerb durch Kommunikation zur wirklichen Alternative zum Grammatikunterricht der Lateinschulen ausformt.<sup>9</sup>

Der Impuls für die Veränderungen in der Renaissance seit dem 14. Jahrhundert besteht in der oben beschriebenen Entdeckung der antiken Schriften. Durch die Rezeption dieser Texte entwickelt sich ein neues kulturelles Leitbild. Neues Gedankengut durchdringt bestehende Auffassungen. Verschmelzung und Austausch neuer und alter Ideen

---

<sup>8</sup> T.W. Baldwin beschreibt detailliert, welche klassischen Werke sich aus welchen Gründen für den Schulgebrauch im 16. Jahrhundert durchsetzten (Baldwin 1944: vol. 1, besonders die Kapitel IV-XXI).

<sup>9</sup> Für eine ausführliche Darstellung des kommunikativen und des Grammatikansatzes im Sprachunterricht vgl. Abschnitt 1.1 *Dialoge im Sprachunterricht des 16. und 17. Jahrhunderts*.

lassen aus der Welt des antiken Schrifttums durch die Welt des gelehrten Diskurses neue Wertvorstellungen und Erkenntnisse entstehen. Das Prinzip des Austauschs ist dabei das Gespräch. Diese Form des Diskurses wurde bereits in den antiken Vorbildern Platon und Cicero als bestimmendes Prinzip vorgefunden und sie wird schnell als besonders gut geeignet für die Darstellung neuen Gedankenguts und der Entwicklungen dahin erkannt.

Die Renaissance ist die europäische Epoche, wo, wie nie zuvor, die Welt der Diskurse von der Idee des Gesprächs durchdrungen wird, das Gespräch zum Paradigma einer neuen Geselligkeit und einer neuen Hinwendung zur Welt wird, getragen vom Verlangen und von der Hoffnung nach einer Unmittelbarkeit des Zugangs zur Welt der Erfahrung wie zu den Grundfragen des menschlichen Daseins. Das Bewußtsein der Wiedergeburt, das diese Epoche seit ihren Anfängen prägt, ist wesentlich ein Bewußtsein des Heraustretens aus einer von den Diskursen christlicher und scholastischer Weltdeutung beherrschten und begrenzten Welt. Die Welt der Antike erscheint in dieser Perspektive als eine Welt der Unmittelbarkeit, die im Zeichen des lebendigen Gesprächs steht. Die Antike wird so zu jener idealen Vergangenheit, wo die sinnliche Erfahrung von einer gleichsam vollkommenen Unschuld war, die Wahrheit sich aus der Unmittelbarkeit der Begegnung im Gespräch ereignishaft zur Erscheinung brachte. (Stierle 1984: 306)

Mit dieser Entwicklung steht die Renaissance für eine bewusste Abkehr vom Mittelalter. Das Gespräch ist dasjenige Gestaltungsprinzip, das sowohl im Hinblick auf die inhaltliche Darstellung als auch als Form an sich den Innovationen der Renaissance Vor- schub zu leisten vermag. Den mittelalterlich-dogmatischen Eingrenzungen im Schrift- tum wird mit den vorchristlichen Werken der Antike nicht nur neuer Ideenreichtum ent- gegengesetzt, sondern diese Befreiung vollzieht sich auch in der formalen Gestaltung der Gedanken. Die Dialogform bietet sich an, weil die Unverbindlichkeit eines Ge- sprächs mit der Darstellung kontroversen und offenen Meinungsaustausches bezie- hungsweise des Nachdenkens über kontroverse Themen verbunden werden kann. Ihren Sinn und Zweck finden Abhandlungen nicht länger darin, einen als einzig richtig ange- sehenen Gedanken zu postulieren, wie es für die überwiegend expositorischen Dialoge, aber auch Streitgespräche und Debatten des Mittelalters charakteristisch ist (vgl. Merrill 1911: 59). Batkin geht sogar so weit, den Dialog als "Besonderheit des Denkstils der Renaissance" (Batkin 1979: 316) auszuweisen.

Die Komposition des Dialogs entsprach der Fähigkeit der Renaissance, völlig unterschied- liche geistige Positionen als gegenseitig bedingt und gleichermaßen notwendig zu betrach- ten, sie in Übereinstimmung zu bringen, um der unerschöpflich-einzigen Wahrheit näher- zukommen, sie als nebeneinander bestehend und daher nicht endgültig zu behandeln. Die dialogische Darstellung entsprach vor allem dem, was ich den *dialogischen Charakter des humanistischen Denkens* [...] nennen würde. (Batkin 1979: 268)

In dieser grundsätzlich veränderten Einstellung zum Dialog als Diskursform entfernt sich die Renaissance am weitesten vom Mittelalter.

Wie die Neuerungen der Renaissance überhaupt, so findet die Dialogform Eingang in verschiedene Bereiche des gelehrten Diskurses, und im weiteren Verlauf unterliegt auch diese Form dem Prozess der "Veralltäglichsung" im 16. und 17. Jahrhundert. Es entstehen Gebrauchstexte, in denen sich das dialogische Gestaltungsprinzip nicht zwangsläufig mit einem inhärent dialogischen Inhalt verbinden muss, wie es für den ursprünglichen Einsatz des Gesprächs oben erläutert wurde. Dessen Sinn ergab sich ja weniger in der Darstellung als in der Entwicklung eines Themas. Die didaktischen Dialoge gehören zu diesen Gebrauchstexten, in denen sich der Dialog als nunmehr fester Bestandteil von Alltagspraktiken offenbart, wie sie der Sprachunterricht darstellt.

Die didaktischen Dialoge der Renaissance stellen im Vergleich zu anderen Dialogformen zweifelsohne ein Extrem dialogischer Kommunikation dar, das vor allem eines zeigt: Der Dialog dringt in Bereiche des Lebens vor, die bis dahin an und für sich nicht dialogisch sind. Eine Untersuchung dieser Dialoge ermöglicht es folglich, sich dem Nachweis einer Epochenkultur, wie es für den Dialog angestrebt ist, von den Rändern her zu nähern. Theoretische Abhandlungen erscheinen zunehmend in Dialogform und diese Textüberformung sollte es im Vergleich mit dem Ausgangstext ermöglichen, die Dialogisierung als Technik zu untersuchen. Solche dialogischen Überformungen ursprünglich expositorischer, das heißt von ihrer inhaltlichen Beschaffenheit her undialogischer Texte geben vor allem Hinweise darauf, was das Dialogische in formaler und qualitativer Hinsicht ausmacht.

Dabei ist jedoch nicht zu vernachlässigen, dass im didaktischen Dialog die Ziele dialogischer Gestaltung mit den Zwängen didaktischer Intentionen konkurrieren können. Die dialogische Textgestaltung muss nicht zwangsläufig in all ihren Aspekten mit der didaktischen Absicht konform laufen, was der Fall bei allen auswendig zu lernenden Grammatiktexten wäre, wo ein Zuviel an gesprächsartiger Gestaltung vom Kern der Aussage ablenken würde. Im Extremfall ist zu erwarten, dass Merkmale des Dialogischen der didaktischen Intention entgegenstehen, und dann gilt es zum einen herauszufinden, welchem Prinzip – dem der Darstellung oder dem der Vermittlung – man Vorrang erteilt, und zum anderen gilt es festzustellen, wie beide Prinzipien miteinander verbunden sind. Dieser Ansatz bietet mithin die Möglichkeit, den hohen formalen Standard des Dialogs in der englischen Renaissance aufzuzeigen, der sich gerade in einem Spannungsfeld zwischen Form und Zweck besonders deutlich offenbaren kann.

Daraus ergibt sich nun der letzte Punkt, der einer Klärung bedarf, nämlich wieso eine Behandlung des didaktischen Dialogs auf diejenigen des Sprachunterrichts beschränkt

wird und nicht didaktische Dialoge aus anderen Themenbereichen<sup>10</sup> mit einschließt. Beschränkung bedeutet in diesem Fall nicht Einengung. Im Sprachunterricht wird mit verschiedenen Erscheinungsformen der didaktischen Dialoge gearbeitet, so dass die Beschränkung auf ein einziges Anwendungsgebiet nicht mit der Konzentration auf nur eine Sorte didaktischer Dialoge gleichzusetzen ist. Bei der oben beschriebenen Ausprägung des didaktischen Dialogs spielt die Vermittlung von Inhalten eine wesentliche Rolle. Die Dialogform dient der Darstellung eines Textes, dessen Inhalt das Lehrobjekt ist. Der Dialog selbst, in seiner Funktion als Gestaltungsprinzip, ist aber nicht Teil des Lehrobjektes, sondern eine auf Aufteilung des Lehrstoffes in überschaubare Sinneinheiten beruhende Art und Weise der Vermittlung und in diesem Sinne Lehrmethode. Demgegenüber stehen Dialoge, wo der Dialog sowohl Ziel des Sprachunterrichts als auch Instrument der Vermittlung ist, also Lehrobjekt und Lehrmethode in einem. Dazu zählen etwa die fremdsprachlichen Musterdialoge, verfasst als Nachbildungen natürlicher Kommunikation. Der Unterschied zum Dialog als Gestaltungsprinzip ist weitreichend. Gestalterische und didaktische Intentionen scheinen nämlich nicht miteinander in Konflikt zu stehen, da sich die Gestaltung an einer natürlichen Vorlage, die gleichzeitig das Lehrobjekt ist, orientieren kann.

Diese zwei verschiedenen Formen didaktischer Dialoge, Dialog als reine Lehrmethode und Dialog als Lehrmethode und gleichzeitig Lehrobjekt, gehen auf die Unterscheidung zwischen Sprachtheorie und Sprachfertigkeiten zurück, die im 16. Jahrhundert erstmals zu wesentlichen Neuerungen im sprachdidaktischen Bereich führte. Sprachtheorie meint hier hauptsächlich Grammatik. Fremdsprachenunterricht ist über lange Zeit hinweg gleichbedeutend mit Grammatikunterricht (Apelt 1991: 43). Im Gegensatz dazu konzentriert sich der Sprachunterricht, der überwiegend von Musterdialogen Gebrauch macht, auf das didaktische Ziel der Kommunikation in der fremden Sprache. Gelernt werden soll das Verstehen und der Gebrauch der Fremdsprache, allerdings nicht auf Grundlage grammatischer Regeln, sondern anhand des lebensnahen Sprachgebrauchs (vgl. Apelt 1991: 96ff.).

---

<sup>10</sup> Zu diesen anderen, dialogisch behandelten Themenbereichen könnten beispielsweise Musik gehören (Thomas Robinson, *The Schoole of Musicke* [1603] beziehungsweise Thomas Morley, *A Plaine and Easie Introduction to Practicall Musicke* [1597]) oder Mathematik (Thomas Hood, *The Vse of the two Mathematicall instruments* [1596]), auch Schulbildung (John Brinsley, *Ludus Literarius* [1612]) oder das Bogenschießen stellvertretend für Erziehung überhaupt (Roger Ascham, *Toxophilus* [1545]). Die Verbindung einiger dieser Werke mit den didaktischen Sprachlehrbuchdialogen der englischen Renaissance stellt Udo Fries in seinem Artikel "Dialogue in Instructional Texts" her (vgl. Fries 1998).

Dass der didaktische Dialog in der Vermittlung sprachtheoretischer Aspekte, das heißt in seiner Funktion als Gestaltungsprinzip, trotz starker Verschiebung zugunsten eines natürlichen Spracherwerbs nicht an Bedeutung verliert, hat seine Ursache in der gestiegenen Bedeutung des Unterrichts in den Nationalsprachen als Voraussetzung zum immer noch bildungsbestimmenden Lateinunterricht. Dieser verkörpert nicht nur inhaltlich<sup>11</sup>, sondern auch methodisch das deutlich erkennbare Vorbild für den Englischunterricht und die Dialogtradition, die sich im Lateinunterricht vornehmlich aus rigiden Frage-Antwort-Dialogen konstituiert, setzte sich fort, wie einige Beispiele des Korpus anschaulich demonstrieren. Die vorliegende Arbeit bezieht sich daher sowohl auf Dialoge aus dem Fremdsprachenunterricht als auch auf Dialoge aus dem Unterricht der Muttersprache, wenngleich letztere sich auf die Gruppe "Dialog als Gestaltungsprinzip" beschränken. Sie sind deswegen mit den Dialogen aus dem fremdsprachlichen Unterricht durchaus zu vergleichen, da in dieser Dialogart eine etwaige Zusatzfunktion als Übersetzungsvorlage generell nicht realisiert wurde.

Die reichlich bemessene Zeitspanne vom Anfang des 16. bis zum Ende des 17. Jahrhunderts, die einige Jahre mehr als die eigentliche englische Renaissance umfasst,<sup>12</sup> wurde gewählt, um die Innovationen auf dem sprachdidaktischen Gebiet nicht nur in seinen Anfängen, sondern auch in seiner Blüte und den Entfaltungsprozessen erfassen zu können. Ian Michael wählte für seine Untersuchung der Lehrbücher für den muttersprachlichen Unterricht in England als erste Phase den Zeitraum von 1530 und 1700, da vorher kaum Lehrbücher erschienen sind und nach 1700 grundlegende Veränderungen eintraten (Michael 1993: 4). Auch für das Korpus der vorliegenden Arbeit gilt diese Untersuchungsperiode, denn es stellte sich schnell heraus, dass die Lehrbuchproduktion zu dieser Zeit überhaupt erst richtig einsetzt und dass diese lange Zeitspanne der "Veralltäglichung" offenbar notwendig war, damit sich der innovative Gebrauch des Dialogs im Sprachunterricht durchsetzen konnte und die folgenden 170 Jahre die entscheidenden Neuerungen für die Neuzeit mit sich bringen konnten.

---

<sup>11</sup> Die ersten Grammatiken des Englischen orientieren sich an den Klassifikationssystemen und Kategorien der Grammatiken des Lateinischen, genauer gesagt: sie übernehmen sie komplett und stellen die englische Sprache ungeachtet aller Unterschiede in diesem vorgegebenen Muster dar: "The English grammarians between 1585 and 1655 are beginners; they have only Latin to go by. Using the only terminology familiar to them, they also apply the Latin pattern to English grammar." (Vorlat 1975: 10)

<sup>12</sup> Über den genauen zeitlichen Rahmen der englischen Renaissance herrscht in der Literatur Uneinigkeit. Im Allgemeinen wird der Beginn der Restaurationszeit (1660) als Ende der englischen Renaissance angesehen. Vivian de Sola Pinto gibt im Titel ihres Buches *The English Renaissance* die Zeitspanne 1510 bis 1688 an, also bis zum Ende der Restaurationszeit. Für Burke endet die Spätphase der – allerdings europäischen – Renaissance bereits 1630.

Bevor man sich einer Theorie des Dialogs nähern kann, die den Ausgangspunkt für eine detaillierte Betrachtung der didaktischen Dialoge bildet, ist es unabdingbar, die Situation des Fremdsprachenunterrichts und den Platz des Dialogs darin zu skizzieren. Im Folgenden wird demnach zu zeigen sein, wie viele verschiedene Faktoren auf die Verwendung des Dialogs im Sprachunterricht einwirkten. Die bereits erwähnte Verbreitung des Buchdrucks ist sicherlich einer der Gründe für den gestiegenen Einsatz dialogischer Gebrauchstexte. Aber mindestens ebenso einflussreich war die Aufwertung der Landessprachen, durch die erst die Herstellung englischsprachiger Lehrbücher in großem Ausmaß Aufschwung erlebte und die einen didaktischen Ansatz, der auf dem Vergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache basiert, ermöglichte.

## **1.1 DIALOGE IM SPRACHUNTERRICHT DES 16. UND 17. JAHRHUNDERTS**

Der Sprachunterricht gewinnt in der Renaissance enorm an Bedeutung. Sein Auftrieb ist im Wesentlichen zwei gesellschaftlichen Entwicklungen geschuldet. Erstens bildet sich im Zuge des Humanismus ein neues Erziehungsideal heraus, welches Sprachbildung als entscheidende Qualität eines jeden Menschen erachtet. Mithin wird Sprachunterricht unumgänglich. Zweitens geraten die Nationalsprachen ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Gelehrten, Künstlern, aber auch von Händlern und Reisenden. Diese Aufwertung der Nationalsprachen führt zu einer Reihe von Veränderungen im institutionellen Sprachunterricht der Schulen und zieht gleichzeitig einen erhöhten Bedarf an Sprachunterricht auf privater Ebene nach sich. In beiden Bereichen, dem institutionellen wie dem privaten, arbeiten die Sprachlehrer in großer Anzahl mit Dialogen.

### **1.1.1 Der Dialog in den Lateinschulen**

Das neue Erziehungsideal humanistischer Prägung geht von einer Vorstellung des "universalen Menschen" aus und orientiert sich an dem wiederentdeckten Menschenbild der Antike. Ziel elementarer Bildung ist, Schüler für das Studium der antiken Werke griechischer und römischer Autoren zu befähigen – und zwar für das Studium der Texte im Original, damit die dogmatischen Verfälschungen des Mittelalters umgangen werden können (Apelt 1991: 47). Die Grundforderung der Humanisten lautet *ad fontes*: "zu den Quellen zurückzukehren, sie im Original selbst zu studieren, um ihren echten Wahrheitsgehalt zu erfassen" (Apelt 1991: 48). Folglich erfährt der Unterricht der klassischen Sprachen Latein und Griechisch gewaltige Aufwertung, bildet er doch das Tor zu allem weiteren Wissen. Schulbildung heißt insofern zunächst Sprachbildung. Dem Lateinunterricht, mit dem die Vorbereitung auf das Studium der Quellen begonnen wird, kommt

in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu,<sup>13</sup> denn man schreibt der Grammatik des Lateinischen einen allgemeinbildenden Wert für die geistig-formale Erziehung der Schüler zu. Grammatikunterricht dient nicht nur dem Erlernen der Fremdsprache, sondern besitzt darüber hinaus Bedeutung für die Erziehung in Vernunft und Logik als Voraussetzung zur Ausbildung des Geistes durch die Klassikerlektüre. Diese Aufwertung begründet auch das methodische Vorgehen. Bevor sich in den Lateinschulen – in England treffend *grammar schools* genannt<sup>14</sup> – dem sprachlichen Material selbst, das heißt Texten in lateinischer Sprache, zugewandt wird, steht die Unterweisung in grammatischem Regelwissen. Danach erst beginnt das Studium lateinischer Originaltexte.

Doch auch kommunikative Zielsetzungen sollten ursprünglich einen Teil des Lateinunterrichts bestimmen. Bis weit ins 17. Jahrhundert hinein gilt Latein im Grunde als die Bildungssprache schlechthin sowie als führende Verkehrssprache Europas. So war noch in den Statuten der Lateinschulen festgeschrieben, dass die Schüler, nachdem die Grundlagen lateinischer Grammatik gemeistert waren, in der Schule und auf dem Schulgelände nicht in ihrer Muttersprache Englisch, sondern nur in Latein zu sprechen hatten (Watson 1968: 316ff.).<sup>15</sup> Im Unterricht selbst fand jedoch eine nach heutigen Maßstäben konsequente Unterweisung in kommunikativen Fertigkeiten nicht statt. Das liegt zum einem darin begründet, dass das Beherrschen der grammatischen Regeln mit Sprachbeherrschung an sich gleichgesetzt wurde, und zum anderen, dass zum Verwirklichen der kommunikativen Absichten auf indirekte Lernerfolge durch den Umgang mit solchen Texten gesetzt wurde, in denen das Lateinische als Kommunikationsmittel in annähernd natürlichen Gesprächssituationen fungiert. Dazu zählt neben den *Colloquia* – kurzen Gesprächen über alltägliche Themen – insbesondere die klassische Dramenliteratur. Die Beschäftigung mit diesen Texten unterscheidet sich allerdings kaum von der mit anderer Originalliteratur. Anhand konkreten sprachlichen Materials wird das grammatische Regelwissen angewandt: Wortarten zugeordnet, Flexionsendungen bestimmt und syntaktische Zusammenhänge erläutert.

---

<sup>13</sup> Für die folgenden Ausführungen zu Zielen des Lateinunterrichts vgl. insbesondere Apelt 1991: 42-95. Böhme bespricht die Bedeutung des Lateinischen sowie den Ursprung des Ideals der lateinischen Sprachbildung im italienischen Humanismus (Böhme 1984: 127-61).

<sup>14</sup> Zur Herausbildung dieses Begriffs siehe Watson 1916: 2.

<sup>15</sup> Diese Praktiken der Lateinschulen lassen sich heute nicht nur anhand der Schulstatute belegen, sondern auch an Beschreibungen des Alltags, wie es bis zu einem gewissen Grade auch die Sprachlehrbuchdialoge sind. So gehen zwei von den in dieser Arbeit behandelten *Colloquia* darauf ein, dass Schüler auf dem Schulgelände kein Englisch sprechen dürfen (auch nicht während ihrer Freizeit) und, sollten sie es doch tun, Gefahr laufen, von Mitschülern verpetzt zu werden, was dann natürlich Strafen für die "Übeltäter" nach sich zieht (vgl. Brinsley 1617: 20ff. und Webbe 1627: 61ff.).

Oberflächlich betrachtet scheint der Lateinunterricht der *grammar schools* eine reichlich undialogische Angelegenheit gewesen zu sein. Doch dieser Eindruck täuscht. Im institutionellen Schulunterricht hat der Dialog in drei verschiedenen Erscheinungsformen eine hervorgehobene Position im Vergleich zu anderen Textsorten inne. Gleich zu Beginn der Schulzeit wird in der Unterweisung grammatischer Universalien und zur Übung derselben das elementardialogische Prinzip von Frage und Antwort eingesetzt. Ganz dem Katechismus in der christlichen Glaubensunterweisung ähnlich werden mit einem festen Fragenkatalog die ebenfalls feststehenden Antworten abgefragt. Diese Unterrichtspraxis ist seit langem bekannt gewesen, blüht in der Renaissance aber noch einmal auf und führt zu immer neuen Ausprägungen dieses Frage-Antwort-Schemas. Der rasch voranschreitenden Entwicklung und Verbreitung des Buchdrucks ist es zu verdanken, dass diese Unterrichtspraxis in Lehrbüchern festgehalten wurde. Inhaltlich basieren viele der Lehrbücher mehr oder weniger deutlich erkennbar auf der Grammatik von William Lily und John Colet *A Shorte Introduction of Grammar*, die 1548 auf einen Erlass Edwards VI. hin zum offiziellen Lehrbuch der Lateinschulen ernannt wurde.<sup>16</sup> Doch die Präsentationsformen unterscheiden sich stark voneinander. Als Folge davon decken die Frage-Antwort-Dialoge der englischen Renaissance ein ganzes Spektrum dialogischer Möglichkeiten vom Gespräch zwischen wissbegierigem Schüler und väterlichem Lehrmeister bis hin zum nur noch formal dialogischen Grammatikkatechismus ab. Auch in den Fortführungen mittelalterlicher Traditionen der Grammatikvermittlung gibt die Renaissance so neue, *dialogische* Impulse.

Außer in den Lateinschulen bedient man sich auch im Elementarunterricht der "Grundschulen", *petty schools* genannt, dieser Methode.<sup>17</sup> Hinzu kommt, dass mit dem Aufstieg der Nationalsprachen die Grammatik der Muttersprache nun ebenfalls in den Schulen gelehrt wird – ein weiteres Einsatzgebiet für die Frage-Antwort-Dialoge. Wie weit diese Übungsform allgemein bekannte Unterrichtspraxis war, ja mit Schulbildung gleichgesetzt wurde, darauf weist nicht nur die Vielzahl der bis heute erhalten gebliebenen Lehrbücher hin, sondern das zeigt auch ihre Verarbeitung in einem zeitgenössi-

---

<sup>16</sup> Die "Lily-Grammatik", wie sie kurz genannt wurde, erschien in verschiedenen Editionen und unter verschiedenen Titeln zusammen mit einem lateinischsprachigen Teil, *Brevissima Institutio seu ratio grammatices* überschrieben. Die heute bekannte Überlieferung ist eine endgültige Fassung, die als *A Shorte Introduction of Grammar* 1549 in London nach dem Erlass Edwards VI. gedruckt und über vier Jahrhunderte hinweg praktisch unverändert im Lateinunterricht verwendet wurde (vgl. 3.1.2 *Inhalt und Form: Die Grammatiken von Donatus und Lily/Colet*). Bezüglich der verschiedenen Ausgaben vgl. Watson 1968: 243ff. sowie die Bemerkungen, die dem Faksimiledruck der "Lily-Grammatik" vorangestellt wurde (Lily/Colet 1549: *Note*).

<sup>17</sup> Eine ausführliche Darstellung der Ziele von *petty schools* im 16. Jahrhundert bietet T.W. Baldwin in *William Shakspeare's Petty School* (1943).



schen Drama Shakespeares. Dort bildet sie die Grundlage für eine Szene, in der die Beteiligten ihre Unkenntnis des Lateinischen demonstrieren und auf diese Weise offenbar auch die Wirkungslosigkeit einseitig ausgerichteter Schulbildung andeuten (*The Merry Wives of Windsor*, IV, 1, 17-71).

Die zweite wichtige Dialogart aus dem Sprachunterricht der englischen Renaissance sind die Colloquia. Trotz früher Vorläufer, wie sie die Gespräche des Ælfric und Ælfric Bata darstellen, finden Colloquia erst ab Mitte des 16. Jahrhunderts Eingang in den *grammar school*-Unterricht. Als lateinischer Text bilden sie den Einstieg in den Umgang mit der Fremdsprache. Darüber hinaus eignen sie sich gut für erste Übersetzungsübungen, weswegen einige Lehrmeister und Schulleiter englische Übersetzungen verfassten, die wahlweise mit oder ohne lateinisches Original abgedruckt wurden (vgl. Brinsley 1617 und Webbe 1627). Abgesehen vom grammatischen Zergliedern oder Übersetzen dienen die Colloquia außerdem dem Training der Aussprache des Lateinischen. Das geschah in der Regel, indem die Dialoge auswendig gelernt und dann vorgelesen wurden. Auf diese Weise sollte ebenfalls im Kontext der kleinen Unterhaltung das ausdrucksstarke Sprechen geübt werden. Alles in allem kommen demnach der Beschäftigung mit den Colloquia vier verschiedene Funktionen zu: sie sind Textvorlage gleichermaßen für Grammatikübungen, für Übersetzungsübungen, für Ausspracheübungen und für Sprech- beziehungsweise Rezitierübungen. Sie unterscheiden sich von den Frage-Antwort-Dialogen, weil sie sich in ihrer Form am Sprachgebrauch in natürlichen Kommunikationssituationen orientieren und somit selbst Teil des Ziels fremdsprachlichen Unterrichts sind, nicht aber ausschließlich Instrument der Vermittlung. Für die Frage-Antwort-Dialoge hingegen gilt, dass mit Hilfe eines dialogischen Prinzips eine expositorische Abhandlung der Grammatik neu gestaltet wurde, um den Schülern die Arbeit mit dem Text und dem Lehrer die Vermittlung eines Inhaltes beziehungsweise dessen Überprüfung zu erleichtern. Sie fungieren in diesem Sinne als Lehrmethode.

Die Dialogart, die in der englischen Renaissance die größte Ausprägung erfährt, ist der dramatische Dialog. Im institutionellen Unterricht der Lateinschulen begegnet er den Schülern in Form klassischer Dramen von Terenz oder Plautus. Diese Texte verbinden ähnliche didaktische Funktionen wie die Colloquia, stellen jedoch größere Anforderungen an die Lateinkenntnisse der Lernenden. Neben dem *parsing*, dem grammatischen Zergliedern, wurden sie zu Sprechübungen eingesetzt. Die Schulen und ihre Tradition des Schultheaters gaben selbst dem zeitgenössischen Drama der englischen Renaissance wesentliche Impulse. In regelmäßigen Abständen veranstalteten die Latein-

schulen öffentliche Theateraufführungen, in denen die Schüler der Schule ein Stück präsentierten. Diese Dramen entstammen zum Teil dem Kanon der "Schulautoren"<sup>18</sup>, das heißt denjenigen Werken klassischer Autoren, die auch im Unterricht verwendet werden und die zur geistigen Entwicklung der Schüler beitragen sollen, oder die Dramen werden eigens für die Schulaufführungen geschrieben, in denen sie dann aber (ohne pädagogisch wertvollen Inhalt) vorrangig der Unterhaltung dienen.

Doch sowohl die dramatischen Werke aus dem Lateinunterricht als auch die Schuldramen für die öffentlichen Aufführungen gehören nicht zur Gruppe der didaktischen Dialoge, da diese Stücke nicht mit didaktischen Intentionen für den Schulgebrauch verfasst wurden. Rein didaktische Dramen existierten in England nur sehr wenige.<sup>19</sup> Aufgrund der Bedeutung des dramatischen Dialogs in der englischen Renaissance für die Dialogkultur dieser Epoche sowie für die Entwicklung des englischen Dramas überhaupt widmet sich die vorliegende Arbeit dennoch auch dem dramatischen Dialog im Bereich der Sprachdidaktik. Dabei stehen zwei Theaterstücke von Samuel Shaw, die zusammen unter dem Titel *Words Made Visible: or Grammar and Rhetorick Accommodated to the Lives and Manners of Men* erschienen sind, im Mittelpunkt. Anhand dieser beiden Dramen soll aufgezeigt werden, unter welchem hohem Standard sprachtheoretische Abhandlungen dramatisiert werden konnten, und wie weit sich der Dialog der englischen Renaissance nicht nur im literarischen Schaffen dieser Zeit, sondern auch unter den Gebrauchstexten etablieren konnte.

Ungeachtet der Stellung des Dialogs im institutionellen Sprachunterricht der Lateinschulen ist dieser ausgesprochen grammatikorientiert. Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wird zuerst grammatisches Regelwissen vermittelt, welches dann an konkretem sprachlichen Material, den lateinischen Originaltexten, anzuwenden ist. Die didaktischen Dialoge treten in beiden Phasen des Unterrichts auf: in Frage-Antwort-Dialogen wird das Dialogische zum Gestaltungsprinzip, das zum einen den Zugang zum Lehrstoff erleichtern soll und zum anderen eine im Unterricht verwendete Übungsform widerspiegelt. In den Colloquia hingegen tritt das Dialogische als Abbild natürlicher Kommunikation zutage. Diese Texte sind Beispiele des Gebrauchs der Fremdsprache, an-

---

<sup>18</sup> Eine Auflistung der "Schoole Authors" stellen sowohl John Brinsley als auch Charles Hoole, beide Verfasser schulpädagogischer Werke, zusammen. Sie erwähnen übereinstimmend Erasmus, Corderius, Cicero, Äsop, Cato, und Ovid als Vertreter epischer Werke sowie Terenz, Plautus und Seneca für den dramatischen Bereich (vgl. Brinsley 1612: 221 und Hoole 1660: *A note of Schoole-Authours*).

<sup>19</sup> Für den Rest Europas trifft diese Aussage nicht zu, da dort die didaktischen Dramen der Jesuiten große Verbreitung fanden. In England spielen sie jedoch nur eine untergeordnete Rolle (Mottet 1929: 228).

hand derer sich die Schüler üben. Im Gegensatz dazu bildet der dramatische Dialog als solcher zwar einen festen Bestandteil des Unterrichts, doch als eine Form des didaktischen Dialogs ist das Drama selten.

### **1.1.2 Der Dialog im Unterricht moderner Fremdsprachen**

Die Bedeutung der Nationalsprachen Europas sind seit dem 14. Jahrhundert enorm gestiegen. In Früh- und Hochrenaissance verbindet sich das Streben nach einem humanistischen Menschenbild mit größerer Weltoffenheit. Es entsteht ein Ideal, im Rahmen dessen man danach strebt, "am Fremden die eigene Identität zu finden und zu messen und damit die eigene Nationalität zu erkennen und berechtigt zu würdigen" (Apelt 1991: 243). In diesem Sinne förderte die Besinnung auf die Landessprachen – die anderer Länder wie auch die eigene – die Horizonterweiterung. Im Zuge neu entstehender Kommunikationsideale in den höfisch-höflichen Kreisen Europas kommt außerdem erst der italienischen, später der französischen Sprache zusätzliche Bedeutung zu. Für den Sprachunterricht bedeutet das Erwachen dieser Sprachen neue Möglichkeiten und ansteigende Nachfrage. Die neuen Möglichkeiten bestehen darin, dass im Unterricht der Lateinschulen Übersetzungen in die Muttersprache eingeführt werden, um durch Kontrast und Vergleich der beiden Sprachen den Lernprozess zu unterstützen. Bis zum 16. Jahrhundert ist diese Entwicklung so weit fortgeschritten, dass Übersetzungen – zunehmend auch Hin- und Rückübersetzungen (in zeitgenössischen Abhandlungen als "double translations" bezeichnet)<sup>20</sup> – einen festen Bestandteil des Unterrichts bilden. Im Zusammenhang mit den Colloquia ist bereits darauf verwiesen worden, dass beinahe ungeachtet der Textsorte dieses didaktische Mittel überall Anwendung fand.

Einen weitaus größeren Einfluss hat die Aufwertung der Nationalsprachen auf den Sprachunterricht außerhalb des institutionellen Unterrichts der Lateinschulen. Die politischen und religiösen Umstände im 16. Jahrhundert und darüber hinaus begünstigen die Entwicklung des Unterrichts der modernen Fremdsprachen. Aus Glaubensgründen verfolgte Flüchtlinge verlassen ihre Heimatländer, um sich in England vorübergehend oder für längere Zeit niederzulassen. Auf diese Weise entsteht nicht nur ein Markt für den Unterricht der englischen Sprache, sondern es kann auch im Land selbst der Bedarf an Muttersprachlern der wichtigsten modernen Fremdsprachen (Französisch, Italienisch und Spanisch) befriedigt werden. Das versetzt diese Flüchtlinge wiederum in die Lage, sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen.

---

<sup>20</sup> So vor allem bei Roger Ascham (*The Scholemaster* [1570]), der ein großer Verfechter dieser Methode war.

Der Unterricht in den modernen Fremdsprachen stellt sich grundsätzlich anderen Zielen als der institutionelle Sprachunterricht. Er entwickelt damit richtungsweisend eine zweite didaktische Strömung in der Sprachbildung, die bis heute ihre Gültigkeit hat. In Abgrenzung zum grammatikorientierten Ansatz der Lateinschulen vertreten Sprachlehrer moderner Fremdsprachen die Auffassung, den Unterricht an den natürlichen Spracherwerb anzulehnen, das heißt, Sprache als anwendungsbereites Wissen in natürlichen Kommunikationssituationen zu vermitteln und zwar möglichst mittels muttersprachlicher Lehrer. Diese Auffassung ist natürlich nicht eigentlich neu,<sup>21</sup> sie kann nur in der Renaissance auf den Lateinunterricht schlecht übertragen werden. Als "tote Sprache"<sup>22</sup>, die Latein allen Bemühungen der Schulleiter und Gelehrten zum Trotz ist, gibt es keine lateinischen Muttersprachler. Dazu kommt, dass kaum natürliche Kommunikationssituationen existieren. In den Schulen sollen diese zwar nach wie vor durch den obligatorischen Gebrauch der Sprache erzwungen werden, doch im Unterricht wird Latein nichtsdestoweniger als Sprache der Literatur beziehungsweise ihre Grammatik gelehrt. Es ist leicht vorstellbar, dass Schüler ohne ausreichende Kenntnisse und vor allem ohne sprachliche Vorbilder überhaupt nicht in der Lage sind, sich diese Sprache im Gespräch anzueignen.

Da sich die Sprachvermittlung außerhalb von Institutionen wie Schule oder Universität größtenteils an Erwachsene richtet, steht außerdem kein "Erziehungsauftrag" hinter dem Sprachenlernen, wie es insbesondere in den Lateinschulen der Fall ist. Der Unterricht soll keinem anderen Ziel als dem Erlernen der Fremdsprache dienen – und das heißt für die modernen Fremdsprachen: Kommunikationsfertigkeiten erlangen. Die privaten Sprachlehrer, die ihre Heimatländer verlassen mussten, begünstigen die Entwicklung der kommunikativen Methode des Sprachenlehrens und -lernens, weil sie oft als "pädagogische Laien" ihre Muttersprache auf eine Art und Weise vermitteln, wie sie selbst die Sprache des Gastlandes gelernt haben, nämlich durch Kommunikation (Apelt

---

<sup>21</sup> Apelt führt in diesem Zusammenhang Beispiele aus der römischen Geschichte an, als Söhne der herrschenden Patrizier durch griechische Ammen und Haussklaven das Griechische, damals Bildungs- und Verkehrssprache sowie antikes linguistisches Statussymbol, erlernten (vgl. Apelt 1991: 97f.).

<sup>22</sup> Der Unterscheidung zwischen toten und gesprochenen Sprachen wird erstmals in der Renaissance und mit Bezug auf Latein Ausdruck verliehen (Burke 1998b: 173). Dass in der Sprachvermittlung für die Unterschiede zwischen toten und lebenden Sprachen in der Tat ein starkes Bewusstsein besteht, spiegelt sich in der Einleitung zu einem Renaissance-Sprachlehrbuch, Claude Maugers *The True Advancement of the French Tongue* (1652), wider: "The Grammarians admit two sorts of Tongues, one of which is called generally the *Dead*, and the other the *Living*. The *Dead* Tongue comprehendeth the Hebrew, the Greek, and the Latine Tongues; and they are called *Dead* Tongues, because none among the Common people make use of them, but only those that have learned them at Schoole: the others are called *Living* Tongues, because every body maketh use of them. For, to speak Properly, we admit only foure *Living* Tongues, namely the French, the Italian, the German, and the Spanish; all others are Speeches." (Mauger 1652: I).

1991: 100). Das erklärte Ziel des Unterrichts ist praktisches Sprachkönnen und das didaktische Hilfsmittel auf dem Weg zu diesem Ziel ist der Dialog. Grammatik wird in den Hintergrund gedrängt. Das schlägt sich besonders deutlich im Aufbau der Lehrbücher nieder. Während Lehrbücher für das Lateinische eigentlich Grammatiken sind, denen eventuell Übungstexte aus der Bibel oder aus klassischen literarischen Werken angehängt werden, bestehen Lehrbücher für die modernen Fremdsprachen aus Dialogsammlungen, denen Ausspracheregeln, ein kurzer Abriss der fremdsprachlichen Grammatik und Vokabellisten hinzugefügt sind. Folgendes Beispiel zeigt die typische Verteilung, und damit Gewichtung, der verschiedenen Bestandteile in einem Sprachlehrbuch des 16. Jahrhunderts. Der sprachpraktische, anwendungsbereite Abschnitt überwiegt deutlich die Ausführungen zur Sprachtheorie. Vokabellisten und Zusammenstellungen von Redewendungen ergänzen den in den Dialogen eingeführten Wortschatz.

"The Pronunciation of the Spanish Letters"	[8 Seiten]
"The Conjugations"	[23 Seiten]
<b>"seuen Dialogues"</b>	<b>[101 Seiten]</b>
"Certaine Propositions" <sup>23</sup>	[16 Seiten]
"Prouerbes"	[10 Seiten]
"the Lords prayer, the Articles of our belief, the ten Commandements"	[4 Seiten]
"Sentences"	[18 Seiten]
"a Vocabularie"	[48 Seiten]
(Stepney 1591)	

Die Dialoge, aus denen die Lehrbücher größtenteils bestehen, unterscheiden sich in Struktur und Funktion fundamental von den Frage-Antwort-Dialogen des Grammatikunterrichts. Die didaktischen Dialoge natürlicher Prägung geben das eigentliche Lernziel des fremdsprachlichen Unterrichts wieder, indem sie den Gesprächen des täglichen Lebens ähneln. Mit Themen aus lebensnahen Bereichen wird der Umgang mit der Fremdsprache im Kontext einer realistischen Kommunikationssituation dargestellt. Anhand dieser Dialoge erarbeiten sich die Lernenden die Fremdsprache und das bedeutet im Grunde: Aussprache, Vokabeln, dazu lediglich grammatische *Grundkenntnisse*. Vom anwendungsbereiten Wissen musste demnach abstrahiert werden, um zu sprachtheoretischen Universalien zu gelangen. Im Gegensatz dazu präsentieren die Frage-Antwort-Dialoge dieses sprachtheoretische Wissen, welches erst, wenn es beherrscht wurde, auf konkretes fremdsprachliches Material, das heißt den Einzelfall, anzuwenden ist. Der Unterricht der modernen Fremdsprachen unterscheidet sich folglich durch sein

---

<sup>23</sup> Lose situative Einbettung von Phrasen, die insgesamt weniger kohärent als die Dialoge ist.

überwiegend induktives Vorgehen vom Unterricht der Lateinschulen, für den ein deduktiver didaktischer Ansatz charakteristisch ist.

Wie die Dialoge des institutionellen Schulunterrichts umfassen auch die Dialoge aus dem Unterricht der modernen Fremdsprachen ein großes Spektrum dialogischer Möglichkeiten. In dieser Dialogform zeigt sich besonders die Bedeutung des Dialogs für die Epoche. Sehr genau wird in den Darstellungen zwischen verschiedenen Gesprächsformen differenziert: Es gibt die stark zielorientierten Dialoge, beispielsweise Verkaufsgespräche, die ohne große Umstände direkt auf ein bestimmtes Kommunikationsergebnis zusteuern. Diesen stehen die gepflegten Konversationen mit stilvollen Repliken gegenüber, in denen der Ausdruck von Höflichkeiten oder Respektsbezeugungen zur gegenseitigen Unterhaltung zum Selbstzweck gerät. Wiederum eine Entwicklungsform davon sind die Dialoge, die den dialogischen Austausch von Wertvorstellungen in den Vordergrund rücken und somit dem Prosadialog der Renaissance nahe kommen. Das didaktische Element ist in der Dialoggestaltung kaum noch erkennbar. Lediglich die Platzierung in einem Lehrbuch weist darauf hin.

Die starke Ausrichtung auf Kommunikation im Unterricht der modernen Fremdsprachen bewirkte nicht nur, dass die didaktischen Dialoge als Nachbildungen des Lehrobjekts fungieren, um den Erwerb des sprachlichen Materials in seiner "natürlichen Umgebung" zu erleichtern, sondern auch, dass das dialogische Verhalten selbst zum Teil des Lernziels avanciert. Eine Fremdsprache zu lernen heißt, *dialogisch-kommunikative Kompetenz* in der Fremdsprache zu lernen. Benimmregeln – für die gepflegte Konversation wie auch für den gesellschaftlichen Umgang allgemein – wurden für gewöhnlich in der Anstandsliteratur, die zu dieser Zeit ebenfalls einen Aufschwung erlebte, festgeschrieben. Haastrup vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass die Dialoge aus den Sprachlehrbüchern vorführen, was die Anstandsliteratur expositorisch ausführt.

[...] the ready-made dialogues of the textbooks for foreign language teaching are a genre related to the courtesy-book, though the one demonstrates in a dramatic form what the other prescribes in prose by reasoning. (Haastrup 1994: 75)

Die Didaktik des Dialogs an sich und in der Fremdsprache spielt demnach eine große Rolle in der Sprachlehre, der in Ansätzen auch hier nachgegangen werden soll. Weil jedoch eine Behandlung der Konversationsideale, die dem Thema in seiner Historizität gerecht wird, den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, kann nur am Rande auf Besonderheiten verwiesen werden (vgl. Kapitel 4). Es wäre demzufolge eine Studie wünschenswert, die die didaktischen Dialoge ebenso in den Zusammenhang der Verhaltens-

ideale der Zeit stellt, um die Umsetzung und die Vermittlung der zeitgenössischen Vorstellungen von Höflichkeit, stilvoller Konversation sowie die Abkehr von den Konventionen im Rahmen dessen, was erlaubt ist, aufzuzeigen. Die These, dass der Dialog als epochenspezifisches Phänomen anzusehen ist, würde damit um eine zusätzliche Dimension erweitert werden.

Die zwei verschiedenen Ansätze, einerseits im institutionellen Unterricht der Lateinschulen und andererseits im Unterricht der modernen Fremdsprachen, sind in der nachfolgenden Tabelle einander gegenübergestellt. Dies ist zunächst als eine erste Annäherung zu verstehen. So sind beispielsweise die Colloquia auch eine Form der Musterdialoge und damit in speziellen Aspekten dem kommunikativen Ansatz zuzurechnen.

	<b>Grammatikorientierter Ansatz</b>	<b>Kommunikativer Ansatz</b>
<b>Unterrichtsrahmen</b>	institutioneller Unterricht	privater Unterricht
<b>Zielgruppe der Lernenden</b>	Kinder / Jugendliche	Erwachsene
<b>Didaktisches Vorgehen</b>	Deduktion	Induktion
<b>Zielsprachen</b>	Latein (später auch Griechisch)	moderne Fremdsprachen
<b>Allgemeine Zielsetzungen</b>	"formal bildende Kraft der Grammatik + geistesbildende Wirkung der Klassikerlektüre" <sup>24</sup>	kommunikative Kompetenz (sonst ohne "Erziehungsauftrag")
<b>Dialogformen</b>	Frage-Antwort-Dialoge, Dramen, Colloquia	Musterdialoge

Die Situation des Sprachunterrichts im ausgehenden 16. Jahrhundert in England lässt sich vereinfachend auf diese beiden Ansätze reduzieren. Im Laufe der folgenden Jahrzehnte bis 1700 formte sich der kommunikative Ansatz weiter aus und beeinflusste auch den grammatikorientierten Ansatz. Diese Entwicklung ist an didaktischen Dialogen wie den Colloquia, die vor der englischen Renaissance im institutionellen Unterricht der Schulen kaum eine Rolle spielten, nachzuvollziehen. Diese Zuordnungen sollen deshalb lediglich als erste Orientierung dienen. Bei näherem Betrachten der didaktischen Dialoge wird sich die scheinbar eindeutige Aufteilung verschieben, sich manches relativieren. Wichtig ist an dieser Stelle, dass sowohl der grammatikorientierte als auch der kommunikative Ansatz umfangreichen Gebrauch von didaktischen Dialogen macht. Wie und in

---

<sup>24</sup> Vgl. Lehberger 2003: 612. Diese Zielsetzungen des Renaissance-Humanismus erscheinen erneut im Fremdsprachenunterricht des Neuhumanismus im 19. Jahrhundert.

welcher Form genau das Dialogische zur Sprachvermittlung eingesetzt wurde, wird anhand des Korpus untersucht werden.

## 1.2 DAS KORPUS

Auf der Suche nach Material aus dem Sprachunterricht des 16. und 17. Jahrhunderts stellt man schnell fest, dass auch heute noch eine Fülle von Lehrbüchern existiert. Bereits dieser Umstand verweist auf den hohen Stellenwert, den Sprachunterricht im Allgemeinen und Sprachunterricht mit dialogischen Hilfsmitteln im Besonderen in der Renaissance gehabt hat. Die Zugänglichkeit zu Werken aus dem 16./17. Jahrhundert wird zudem maßgeblich erleichtert durch Faksimiledruckserien wie der Reihe *English Linguistics 1500-1800* (Auswahl und Herausgabe Richard C. Alston), der ein großer Teil der hier verwendeten Primärquellen entstammen. Einige Werke standen aber auch im Original zur Verfügung. Die Erstellung eines Korpus beruhte demzufolge weniger auf Recherchearbeit nach einzelnen Werken, um überhaupt eine genügend große Textsammlung zusammenstellen zu können, als auf gezielter Auswahl von didaktischen Dialogen unter dem Aspekt, ein möglichst aussagekräftiges Bild von der Vielfalt der didaktischen Dialoge zu vermitteln.

Die Zusammenstellung des Untersuchungskorpus erfolgte konkret nach drei Kriterien. Das erste und wichtigste ist ein formales Kriterium: Es verlangt die dialogische Form der Texte, das heißt, eine Einteilung in Redebeiträge muss ersichtlich sein. Damit wird in der Textauswahl der dialogischen Form vor etwaigen qualitativen Merkmalen der Vorrang erteilt.<sup>25</sup> Das zweite Kriterium bezieht sich auf den zeitlichen Rahmen: Die Texte müssen aus den eingangs erläuterten Gründen zwischen 1500 und 1700 erschienen sein. Als dritte Auswahlbedingung der Texte wird angesehen, dass sie einem Sprachlehrbuch entstammen. Das kann sowohl bedeuten, dass die didaktischen Dialoge einen eigenständigen Teil innerhalb eines Lehrwerks bilden als auch, dass sie das Lehrwerk selbst ausmachen. Auf die unterschiedliche Stellung und Funktion, die dann den Dialogen zukommt, ist jedoch in der Interpretation vor allem didaktischer Aspekte Rücksicht zu nehmen.

Zusätzlich zu diesen drei Kriterien ist darauf geachtet worden, keine komplett gleichen Dialogsätze in das Korpus aufzunehmen. Besonders in den Sprachlehrbüchern für den Unterricht der modernen Fremdsprachen haben sich die Verfasser in einigen Fällen

---

<sup>25</sup> Diese Vorgehensweise beinhaltet keine Wertung oder Gewichtung. Das zweite Kapitel wird auf die Unterscheidung zwischen Form und Qualität eines Dialoges detailliert eingehen.



gegenseitig kopiert.<sup>26</sup> Solche eindeutigen Kopien wurden aus der Untersuchung ausgeschlossen. Da sich jedoch die Themenauswahl in vielen Lehrbüchern ohnehin gleicht, treten immer wieder Dialoge auf, in denen die Verarbeitung eines Themas der in anderen Dialogen ähnelt. Bei allen Bemühungen, möglichst vielfältige Erscheinungsformen der didaktischen Dialoge in das Korpus aufzunehmen, spielen diese kaum variierten Texte eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Beschreibung didaktischer Dialoge, zeigen sie doch, wo die Verfasser die Prioritäten im Unterricht gesetzt haben und was beim Erlernen einer Fremdsprache als unerlässlich erachtet wurde.

Unter Anwendung der beschriebenen Kriterien ist ein Korpus entstanden, das aus 34 Sammlungen didaktischer Dialoge und zwei didaktischen Dramen besteht. Aus den 34 Texten kristallisieren sich zwei verschiedene dialogische Erscheinungsformen heraus: einerseits Dialoge, die ausschließlich aus Frage-Antwort-Sequenzen gebildet sind und in denen der Dialog als Gestaltungsprinzip hervortritt sowie andererseits Dialoge, in denen keine solche Beschränkung in der Wahl der Sprechakte zu bemerken war und wo der Dialog als Modell realer Konversation fungiert. Zur Unterscheidung wird die erste Gruppe im Folgenden *Frage-Antwort-Dialoge*, die zweite Gruppe *Modellkonversationen* genannt. Die nähere Beschäftigung mit diesen zwei Erscheinungsformen brachte die Erkenntnis, dass die Unterschiede weitreichender als bis zur Dialogfunktion und Wahl der Sprechakte sind. Aus diesem Grund wurde die Untersuchung der didaktischen Dialoge separat für die Frage-Antwort-Dialoge (Kapitel 3 *Der Frage-Antwort-Dialog*) und die Modellkonversationen (Kapitel 4 *Die Modellkonversation*) durchgeführt, auch um zu gewährleisten, dass die Besonderheiten und Abweichungen voneinander nicht in – bei dieser Anzahl der Texte zwangsläufigen – Generalisierungen untergehen würden. Gleiches gilt für die beiden didaktischen Dramen. Auch sie werden in einem eigenständigen Kapitel (5 *Der dramatische Dialog*) gesondert behandelt werden. Die Besonderheiten einer jeden Dialoggruppe werden deshalb jeweils zu Beginn der drei Untersuchungskapitel detailliert beschrieben.

### 1.3 FORSCHUNGSABRISS

Die Forschungslage zu didaktischen Dialogen scheint trotz der Bedeutung des Dialogs für die Renaissance und die darauffolgende Zeit wenig reichhaltig und insgesamt mit einigen Mängeln behaftet zu sein. So existiert bis heute keine umfassende Studie zu den

---

<sup>26</sup> Kathleen Lambley, die eine der umfangreichsten Studien zum Unterricht des Französischen in England erarbeitet hat, weist immer wieder in Bezug auf die Französischlehrbücher darauf hin, dass häufig einfach abgeschrieben wurde und lediglich einzelne Abschnitte neu entstanden (Lambley 1920: 388 und passim).

verschiedenen Erscheinungsformen didaktischer Dialoge, erst recht nicht im Kontext der Dialogkultur der Renaissance. Stattdessen wird sich der didaktischen Dialoge in zwei Extremen angenommen. Einerseits finden sie in Werken zum Dialog lediglich *en passant* Beachtung. Dort sind dann Dialoge mit didaktischen Elementen grundsätzlich negativ bewertet.<sup>27</sup> In einem solchen Zusammenhang muten selbstverständlich einige ihre Dialogeigenschaften defizitär an. Doch sollte bei aller Kritik nicht außer Acht gelassen werden, dass in diesen Untersuchungskontexten nicht berücksichtigt werden kann, inwieweit die didaktischen Dialoge unter dem Einfluss anderer als dialogtheoretischer Überlegungen entstanden sind. Auf diese Weise scheint jedoch Defizitäres über Gebühr hervorgehoben zu werden, ohne gleichzeitig in Betracht zu ziehen, dass die angeblichen Mängel in anderen Kontexten durchaus ihre Berechtigung haben oder gar Erlungenschaften darstellen.

Das andere Extrem in der Forschung zum didaktischen Dialog liegt in der Fixierung auf das Detail. Es existiert eine Anzahl von Untersuchungen, die sich lediglich auf einzelne Aspekte und auf einzelne Werke konzentrieren. Die Summe dieser Ergebnisse ist freilich in ihrer Differenziertheit nur wenig aussagekräftig, wenngleich sich hin und wieder ergibt, dass sich die Ergebnisse auf eine Vielzahl ähnlicher Texte übertragen lassen.<sup>28</sup> So beschäftigt sich zum Beispiel die Forschung mit einem Kanon immer gleicher Vertreter der didaktischen Dialoge wie denen John Florios (Simonini 1951, Yates 1968, Howatt 1997), Jacques Bellots (Di Martino 1992, Watts 1999, Howatt 1997) und Claudius Hollybands (St. Clare Byrne 1949, Howatt 1997), die sicherlich besonders schillernd sind und einen ersten Eindruck über die Möglichkeiten zur vielseitigen Gestaltung vermitteln. Doch ist das eben nur ein Teil des gesamten Bildes und klammert die große Menge, die schließlich den Stand des Dialogs im 16. und 17. Jahrhundert kommentieren soll, aus.

Zur selben Gruppe von Untersuchungen gehören Studien, die sich nur speziellen Merkmalen der didaktischen Dialoge widmen. Die Textsorte wurde vor nicht allzu langer Zeit als vergleichsweise authentisches Zeugnis historischen Sprachgebrauchs ent-

---

<sup>27</sup> So zum Beispiel bei Hirzel (1895), der bis heute in Studien zum Dialog als Standardwerk erwähnt wird, und Merrill (1911), die beide zuvörderst den Dialog als literarische Gattung im Blick haben, sein didaktisches Pendant dennoch im Kontext dieser Literatur bewerten (vgl. Hirzel 1895: Bd. 2 363ff., 393 und passim sowie Merrill 1911: 37, 58ff.). Aber auch in der modernen Forschung gesteht man dem didaktischen Dialog und, wie es scheint, der englischen Dialogliteratur überhaupt nur wenig Qualität zu (vgl. Cox 1992: 2 beziehungsweise Mack 1984: 208).

<sup>28</sup> Im vierten Kapitel zeigt sich beispielsweise, dass Beschreibungen didaktischer Dialoge wie die von Watts (1999) und Di Martino (1992 und 1994) Gültigkeit für mehr als die direkt untersuchten Texte besitzen.

deckt,<sup>29</sup> anhand dessen sich spezifische Aspekte der historischen Linguistik, und dabei vor allem der historischen Pragmatik, untersuchen lassen (vgl. z.B. Di Martino 1992 und 1993b). Es nimmt nicht wunder, dass diese Arbeiten nur begrenzt für eine Untersuchung der didaktischen Dialoge an sich und im Rahmen der Dialogkultur der Renaissance ergiebig sind. Jedoch zeigen sie, welche Bedeutung den vom Standpunkt des Dialogs als Kunstform aus betrachteten scheinbar minderwertigen Dialogen über ihren eigentlichen Einsatzort hinaus bis heute zukommt.

Zu Beginn bis Mitte des 20. Jahrhunderts fand eine recht intensive Beschäftigung mit der Bildung und Erziehung in der englischen Renaissance statt. In diesem Zusammenhang sei besonders auf die Werke Foster Watsons (1909, 1916, 1967, 1968) verwiesen, der neben der Beschreibung des Schulsystems, seiner Praktiken sowie den Schulcurricula gleichfalls eine sehr detaillierte Abhandlung über die Einführung moderner Lehrinhalte erarbeitet hat. Auch T.W. Baldwins (1943, 1944) Arbeiten zur Schulbildung in der Zeit Shakespeares sind aufgrund ihres Detailreichtums in der Auswertung von Schulstatuten, pädagogischen Schriften und anderen Zeitzeugnissen bemerkenswert. Im Rahmen dieser Studien weisen beide immer wieder auf eine Vielzahl von Lehrwerken hin, ohne dabei jedoch die Dialogform derselben in Betracht zu ziehen. Somit bleibt auch in im Grunde unmittelbar relevanten Arbeiten wie denen Watsons und Baldwins nicht nur der Dialog als didaktische Methode unberücksichtigt und ungedeutet, sondern es kommt vielfach zu Interpretationen "an der Dialogform vorbei", wie es Burke am Beispiel von Castigliones *Il cortegiano* für seine Studienzeit beschreibt:

In our lectures, seminars and tutorials no one ever mentioned the fact that it was a dialogue [...]. We read the text and quoted from it as a source for Castiglione's ideas, as if it had been a monologue. (Burke 1989: 1)

Eine vergleichsweise ergiebige Quelle für die Behandlung des didaktischen Dialogs stellt dagegen die Studie von Kathleen Lambley (1920) dar, die beinahe minutiös die Buchproduktion zur Verbreitung des Französischen in England dokumentiert und in den Kontext politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen stellt. Gleichzeitig bemüht sie sich, für Lehrwerke und Grammatiken des Französischen die didaktische Vorgehensweise zu beschreiben. Eine vergleichbare Stellung in der Forschungsliteratur kommt

---

<sup>29</sup> Culpeper/Kytö klassifizieren in ihrer Zusammenstellung eines Dialogkorpus verschiedene sprachliche Dokumente von 1550-1750 nach Kriterien wie *recorded*, *reconstructed* und *constructed* im Zusammenhang dem Grad einer erzählerischen Intervention. Unserer Dialogsorte kommen die "Handbooks in dialogue form" am nächsten, die als konstruierte, aber kaum vom Erzähler beeinflusste Texte eingeordnet werden: "presented as they were supposedly produced" (Culpeper/Mytö 1997: 63). Im Vergleich zu literarischen Erzeugnissen sind die didaktischen Dialoge also relativ authentisch.

erst wieder Apelt (1991) und Howatt (1997) zu, die beide dem hier behandelten Gegenstand aus der Sicht einer Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und seiner Methodik nahe kommen, die Sprachlehrdialoge jedoch nicht in den Mittelpunkt stellen, sie stattdessen mit den sich daraus ergebenden Verallgemeinerungen als eine Methode unter weiteren deuten.

Die vorliegende Arbeit hingegen versucht es, sich dem didaktischen Dialog zuvörderst vom Standpunkt des Dialogs in qualitativer und formaler Hinsicht zu nähern. Die dialogischen Charakteristika und Besonderheiten sollen analysiert und dann unter Bezugnahme auf ihre didaktischen Funktionen interpretiert werden. Damit das Bild der didaktischen Dialoge in der englischen Renaissance, das durch die Untersuchung entstehen soll, möglichst treffend und facettenreich ist, wurde in der Auswahl der Untersuchungsobjekte darauf geachtet, sich nicht nur auf einige herausragende Dialogschreiber zu konzentrieren, sondern das Gros, den Standard zu erfassen. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass die verschiedenen Ausprägungen der didaktischen Dialoge in ihrer Gesamtheit zur Darstellung gelangen, ohne dabei undifferenzierten Urteilen zu unterliegen.

Bevor jedoch in der eigentlichen Untersuchung die Frage-Antwort-Dialoge, Modellkonversationen und Dramen näher beschrieben und dann analysiert werden können (Kapitel 3, 4 und 5), ist es erforderlich, einige theoretische Grundlagen vor auszuschicken. Neben diesen theoretischen Ausführungen wird es Aufgabe des zweiten Kapitels sein, aus der Theorie ein Instrumentarium abzuleiten, mit dem die verschiedenen Typen des didaktischen Dialogs sowohl in formaler als auch in qualitativer Hinsicht untersucht werden können. In den Untersuchungskapiteln sollen nicht nur ihre dialogischen Eigenschaften an sich aufgezählt, sondern auch ihre Besonderheiten sowie die didaktischen Innovationen überhaupt und im Vergleich mit etwaigen Vorläufern herausgestellt werden.

## 2 DER DIALOG: THEORETISCHE GRUNDLAGEN

"A Renaissance work which calls itself a dialogue may be anything from a language-teaching primer to a comic verse exchange between animals; anything from a primitive catechism to a Ciceronian debate on the immortality of the soul." (Cox 1992: 2), so schreibt Virginia Cox zu Beginn ihrer Studie über den Dialog in der Renaissance und zielt damit genau auf die Schwierigkeit, die Vielfalt der Renaissancedialoge in nur einem Beschreibungsmodell des Dialogs erfassen zu wollen. Als die vorherrschende Textsorte in der Renaissance wurde die Dialogform für jeden erdenklichen Inhalt genutzt. Daraus ergeben sich zwangsläufig Unterschiede in der Funktion des Gestaltungsprinzips Dialog, anders ausgedrückt: in der Art der Verbindung zwischen Inhalt und dialogischer Präsentationsform. Differenzierungen zwischen verschiedenen Dialogarten mit Hilfe von Attributen wie "ornamental" und "dramatic" (Cox 1992: 3, vgl. auch Simpson 1979: 68f.) weisen zwar darauf hin, dass es verschiedene Grade an gegenseitiger Durchdringung von dialogischer Form und dem Inhalt gibt, sie ermöglichen jedoch nicht, das eigentlich Dialogische in seinen verschiedenen Facetten zu bestimmen. Dabei gibt David Simpson mit seiner Beschreibung der "ornamental dialogues" bereits wichtige Hinweise auf eine Dialogart, wie es die didaktischen Dialoge sind:

[...] there is the dialogue as entertainment, decorating arguments which might otherwise seem rather austere by variety of scene and temperament. This species of dialogue sets out to instruct through pleasure, and to reach an audience which might not otherwise be instructed. [...]

The point to be noted here is that form and content do not in any organic sense interpenetrate; the content is "varied" by the use of the dialogue form, but it is not in any important sense modified or unsettled by it, being merely embellished or "pointed".

(Simpson 1979: 68f.)

Diese Definition ist im Grunde genommen zutreffend: ein Inhalt, in unserem Fall Grammatik, wird in die Dialogform gebracht, um dem Schüler den Umgang mit dem Stoff zu erleichtern und ihn durch die aufgelockerte Form Freude am Lernen empfinden zu lassen. Einziges Manko an dieser Definition ist allerdings, dass diese Aussage einen ganzen Typus der didaktischen Dialoge charakterisiert, demnach zu allgemein gehalten ist. Folgendes Beispiel zeigt einen Vertreter dieser Art Dialoge:

Question. What is a Conjunction?

Answer. A part of speech that joineth words & sentences together.

Q. What is then the vse of Conjunctions?

A. To joine words and sentences.

Q. How many kindes haue you of them?

A. Twelue: Copulatiues, Disjunctiues, Discretiues, Causals, Conditionals, Exceptiues, Interrogatiues, Illatiues, Aduersatiues, Redditiues, Electiues, Diminutiues.  
(Brinsley 1612a: 24f.)

In diesem Ausschnitt aus einem Frage-Antwort-Dialog findet die oben zitierte Aussage von Simpson Bestätigung, nämlich dass durch die Dialogform der Eindruck des Textes auf den Leser variiert wird, das heißt, der Text erscheint aufgrund der Gesprächsform zugänglicher. Der Text selbst wird aber nicht verändert. Trotz einer Aufteilung in die zwei Dialogrollen *Question* und *Answer* bleibt der expositorische Charakter des Textes erhalten. Die Textsubstanz ist durch die Dialogisierung nicht berührt. Die Darstellung eines Frage-Antwort-Gesprächs zwischen Lehrer und Schüler hat zum Ziel, das erforderliche Wissen zur lateinischen Grammatik unterhaltsam – in Form einer Unterhaltung – und auf diese Weise didaktisch effektiver als eine einfache Abhandlung zu präsentieren. Ohne diesen didaktischen Nutzen wäre die Dialogform in der Tat lediglich eine Verzierung des Textes.

Doch so hilfreich Simpsons Definition der *ornamental dialogues* für eine erste Annäherung an die didaktischen Dialoge ist, sie eignet sich nicht für speziellere Untersuchung. Denn mit einer solchen Beschreibung lassen sich zwar didaktische Dialoge dieses Typs von anderen Dialogen abgrenzen, sie sind auf diese Weise aber nicht untereinander differenzierbar. Ähnlich verhält es sich mit Dialogklassifizierungen wie "offen"/"geschlossen" oder "documentary"/"fictional" (Cox 1992: 10ff., vgl. auch Klotz 1992). Begriffspaare wie diese beschränken sich in der Regel auf ein spezielles distinktives Merkmal der Dialoge und können damit nur auf Texte angewendet werden, deren Unterschiede und Besonderheiten sich in just diesem Merkmal manifestieren. Für die zu untersuchende Dialogart "didaktische Dialoge" sind sie jedoch ungeeignet, da diese Gruppe durch das Spezifikum, dass sie einem didaktischen Zweck dienen, bereits aus der Vielzahl der Renaissancedialoge herausgehoben wurden.

Aufgabe sollte es stattdessen sein, nach Kriterien zu suchen, mit deren Hilfe die Dialoge untereinander abgegrenzt und gleichzeitig ihre Dialogeigenschaften in Beziehung zu ihrer didaktischen Intention gesetzt werden können. Das bedeutet, man muss einen Schritt zurückgehen, um zunächst herauszufinden, was genau einen Dialog als solchen charakterisiert. Ist das getan, lassen sich die didaktischen Dialoge auf ihre tatsächliche Dialoghaftigkeit hin untersuchen. Selbstredend bezeichnet das Begriffspaar Dialog/Monolog nicht eine strenge Dichotomie, sondern die beiden Enden eines Kontinuums, da die Texte alle aufgrund ihrer Form bereits als Dialoge anerkannt wurden. Sie können sich allerdings in Bezug auf ihre Dialoghaftigkeit unterscheiden. Eine solche

Vorgehensweise – erst aufzuzeigen, was unter "Dialog" und dem "Dialogischen" zu verstehen ist, um daran die didaktischen Dialoge zu messen – soll ermöglichen, die Texte nicht einfach nur als eine weitere Form des Dialogs in der Renaissance zu sehen, sondern sie als Dialoge zu untersuchen, die zweckbestimmt in einem didaktischen Kontext stehen. Damit werden sie auch im Bedeutungszusammenhang der Zeit, in der sie entstanden sind, interpretierbar.

Dieser Ansatz scheint auch deshalb sinnvoll zu sein, da die didaktischen Dialoge trotz gleich lautender Benennung nicht immer als Dialoge anerkannt werden. In einem Atemzug mit dem literarischen Prosadialog der Renaissance genannt, werden ihnen dialogische Eigenschaften nur selten zugestanden.<sup>1</sup> Peter Burke äußert sich zu den dem Katechismus anverwandten Frage-Antwort-Dialogen<sup>2</sup>, für die obiges Beispiel stellvertretend genannt wurde, folgendermaßen: "By the 'catechism' I mean a didactic text in which the 'dialogue' between student and teacher is little more than a monologue [...]" (Burke 1989: 3). Bezeichnend ist, dass Burke den Begriff Dialog in Anführungszeichen setzt, wenn er ihn auf die Frage-Antwort-Dialoge bezieht, die er eher den Monologen zugeordnet wissen will. Es steht außer Frage, dass er sich nicht auf die Form der Katechismen bezieht, denn dann wäre ihre Zuordnung zum Dialog ja nicht zu bezweifeln. Aber offenbar gibt es neben der formalen Aufteilung eines Textes in Sprecherrollen weitere – qualitative – Eigenschaften, die ein Text besitzen muss, um als dialogisch zu gelten. Insofern ist es also nur folgerichtig, die didaktischen Dialoge zuerst auf ihre Dialogeigenschaften hin zu untersuchen, um sie danach in ihrem zweckbestimmten Kontext zu deuten.

Abgesehen von diesem themakonstituierenden Spannungsfeld zwischen Dialog und Monolog stehen die didaktischen Dialoge der Renaissance in einem weiteren Spannungsfeld – dem zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Nach der Erfindung des Buchdrucks setzte sich einhergehend mit der Möglichkeit, Papier auf preisgünstige Art und Weise herzustellen, der Umgang mit Büchern – besonders in der Gelehrtenwelt – relativ schnell durch. Diese Entwicklung wurde noch im Laufe der Humanismusbewegung, deren Existenz mit dem Medium der Schrift eng verbunden war (Ong 1965: 145,

---

<sup>1</sup> Auf diese Weise ging beispielsweise Rudolf Hirzel vor, dessen Arbeit bis heute Einfluss auf Studien zum Dialog nimmt und damit weiterhin die Ansichten über didaktische Dialoge prägt. Aber auch moderne Arbeiten wie die von Virginia Cox gehen mit den didaktischen Dialogen zu pauschal um, wenn sie beispielsweise den Frage-Antwort-Dialogen Attribute wie "primitive" mitgeben (vgl. die eingangs zitierte Passage von Cox sowie den Forschungsabriss der Einleitung).

<sup>2</sup> Eine detaillierte Untersuchung dieser Art der didaktischen Dialoge erfolgt im dritten Kapitel.

Mout 1998: 13), beschleunigt. Die Gesellschaft befand sich als Ganzes im Wandel von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit.<sup>3</sup> Die unteren gesellschaftlichen Schichten sowie festgefügte Institutionen wie Schulen nahmen jedoch nicht in gleicher Geschwindigkeit an diesem Prozess teil. Das Phänomen, das Burke als "Veralltäglicung" bezeichnet (Burke 1998b: 29), zeigt sich auch hinsichtlich technischer Erneuerungen: die Durchdringung des Alltagslebens steht am Ende eines Entwicklungsprozesses. Im Zusammenhang mit unserem Thema bedeutet das, dass, wenn auch schon seit Beginn des 16. Jahrhunderts Lehrbücher für den Sprachunterricht hergestellt wurden, der Unterricht selbst hauptsächlich auf mündlicher Basis verlief und dass das, was gelehrt und gelernt wurde, noch einer Kultur der Mündlichkeit entstammte: "Over all the teaching of expression, even though writing was much employed, there hung a feeling that what was being taught was an oral rather than a writing mode." (Ong 1965: 147) Lehrbücher waren Handreichungen für den Lehrer, dann zunehmend auch für die Schüler, aber sie waren in erster Linie Hilfen für die mündliche Gestaltung des Unterrichts. Das betrifft jedoch die Unterrichtsgestaltung. Der Lehrstoff hingegen befasste sich beinahe ausschließlich mit den schriftlichen Umsetzungen von Sprache. Das Unterrichtsziel lag in einem sicheren Umgang mit dem Inhalt von schriftlich Niedergelegtem in Form der klassischen Literatur.

The text-books show that the aim of the Grammar School teachers of the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> centuries was mainly that the pupil should acquire power of classifying the contents of books, read, of analysing the paragraphs, sentences, phrases, words, so as to bring them into comparison with those of other authors. (Watson 1968: 8)

Für den Unterricht der modernen Fremdsprachen trifft diese Aussage nicht zu, da hier das erklärte Unterrichtsziel war, Kommunikationsfähigkeit zu erlangen. Aber auch die didaktischen Dialoge aus diesem Bereich stehen im Spannungsfeld Mündlichkeit – Schriftlichkeit. Als geschriebene Texte, die in Buchform vorliegen, sollten sie nichtsdestoweniger den mündlichen Sprachgebrauch wiedergeben. Daneben standen Texte, bei denen die Textkonzeption (nämlich als schriftsprachlicher Text) und die Realisationsform (Druckerzeugnis) korrespondieren und somit der schriftsprachliche Charakter dieser Texte ihre Funktion als Lesetexte unterstützen sollte. Auf Seiten der Verfasser war demnach ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Unterschiede zwischen mündlichem

---

<sup>3</sup> Schriftlichkeit meint hier den habituellen Umgang mit Büchern. Mit Bezug auf das 16./17. Jahrhundert kann noch nicht von einer Kultur der Schriftlichkeit gesprochen werden, da Druckerzeugnisse nur für eine Bevölkerungsminorität (für Gelehrte natürlich, aber auch für die Oberschicht und Teile des Bürgertums) zum festen Bestandteil des Lebens gehörte. Die "Phase der Adaption im Alltag von Druckerzeugnissen" setzt erst in der Aufklärung ein (Kalmbach 1996: 73). Zu den generellen Veränderungen in der Gesellschaft und vor allem auch im (Sprach-)Bewusstsein, die der Entwicklungsprozess von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit hervorruft, vgl. Ong 1990.



Sprachgebrauch – auch im Sinne von Alltagskommunikation – und schriftsprachlichen Charakteristika erforderlich, um mit den Dialogen dem Unterrichtsziel zuzuarbeiten.

Aufgrund dieser Ambivalenz der didaktischen Dialoge wird im Folgenden das Kriterium der Mündlichkeit nicht in die Dialogdefinition eingeschlossen. Dialog soll nicht alleinig als Gespräch verstanden und als Folge davon mit Mündlichkeit gleichgesetzt werden. Denn, wie noch zu zeigen sein wird, ist es nicht unbedingt das Fehlen zum Ausdruck gebrachter Mündlichkeit, was die Texte vom Dialog abweichen lässt, sondern vielmehr die Dialogform selbst, die in ihrer Anlage monologischen Texten aufgestülpt sein kann, ohne dass auch der Inhalt von dialogischen Prinzipien durchdrungen ist.

## **2.1 DIALOGFORM: DER DIALOG ALS FACE-TO-FACE-INTERAKTION**

Den Begriff Dialog als Terminus zu fassen und zu definieren, hat eine lange Tradition. Angefangen mit der Beschreibung der Sokratischen Dialoge bis hin zu den philosophischen Strömungen des 19. und 20. Jahrhunderts sowie den russischen und tschechischen Semiotikern, die dialogische Eigenschaften im Denken und im Bewusstsein des Selbst ausmachten, wurde in zahlreichen wissenschaftlichen Diskussionen versucht, den Ausdruck "Dialog" zu bestimmen. Die Studiengruppe um Ivana Marková und Klaus Foppa schlagen in ihren Arbeiten zum Dialog vor, dabei grundsätzlich zwischen einem Dialogbegriff im engeren und im weiteren Sinne zu unterscheiden (Marková/Foppa 1990: 3f.). Der weite Dialogbegriff fasst epistemologische Ansätze zusammen, die sich auf Eigenschaften des Dialogischen konzentrieren, welche aus Untersuchungen zu Sprache und Denken als historisches und kulturelles Phänomen abgeleitet wurden. Der enge Dialogbegriff hingegen beschreibt den Dialog als "symbolic communication that is face to face" (Marková/Foppa 1990: 4), woraus sich wiederum ein umfassendes Merkmalsbündel ableiten lässt.

In dieser Arbeit soll gleichermaßen zwischen den zwei Bedeutungen des Dialogbegriffs unterschieden werden: einerseits dem Dialog mit seinen *formalen* Charakteristika und andererseits dem Dialogischen als *qualitative* Texteigenschaft. Das Dialogische lässt sich weitestgehend unabhängig von der Dialogform beschreiben. Es bezieht sich auf einem Text inhärente Eigenschaften (vgl. 2.2. *Dialogizität*). Demgegenüber wird der Dialog als Formprinzip im Sinne von unmittelbarer Interaktion, als Face-to-Face-Kommunikation verstanden. Formale Dialogmerkmale hängen mit der äußeren Beschaffenheit eines Textes zusammen, beispielsweise mit seiner Unterteilung in Redebeiträge.

Selbstverständlich lassen sich Form und Qualität innerhalb *eines* Dialogs nicht vollständig voneinander lösen, da ein "wahrhafter Dialog" erst dazu wird, wenn sich Form und Qualität gegenseitig bedingen und beide zusammen deutlich dialogische Merkmale aufweisen. Doch prinzipiell besteht die Möglichkeit, dass Dialogform und das Dialogische getrennt voneinander auftreten können. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn Monologe in ihrer Anlage dialogische Eigenschaften mitbringen. Ebenso muss ein in Redebeiträge aufgeteilter Text nicht zwangsläufig auch von dialogischer Qualität sein. Studien zum Dialog haben gezeigt, dass eine formale Aufteilung in verschiedene Rollen einen Text zwar als Dialog erscheinen lässt, allerdings nichts über seine dialogische Qualität aussagt. Mukařovský hat demonstriert, dass ein Monolog dialogische Qualitäten enthalten kann, die die Dialogform lediglich begünstigen, statt sie zwingend erforderlich zu machen (Mukařovský 1967: 137ff.). Aus diesem Grund werden im Folgenden der Dialog mit seinen formalen Eigenschaften und das Dialogische (Kapitel 2.2) gesondert behandelt.

### **2.1.1 Merkmale von Kommunikation in der Unmittelbarkeit**

Die Dialogform weist einen Text durch die Aufteilung in Redebeiträge als Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen aus. Es geschieht in der Regel aufgrund der Form – nicht aufgrund qualitativer Beschaffenheiten –, dass die Zuordnung eines solchen Textes mit dem Begriff Dialog belegt wird. Das geht mit der Beobachtung einher, dass Dialoge in ihrer "Idealform" in der eines Gesprächs, oder genauer: in einer Abfolge von Gesprächsbeiträgen auftreten. Aus diesem Grund ist auch eine der häufigsten sowie ältesten Definitionen die des Dialogs als Interaktion, das heißt als "Wechselrede zwischen mindestens zwei Personen" (vgl. u.a. Sulzer 1792: 407, Best 1985: 89, Hess-Lütich 1996: 929, auch Wildbolz 1958: 251). Aus einer solchen Definition heraus lassen sich verschiedene Charakteristika ableiten, mit deren Hilfe im Folgenden der Dialog beschrieben werden soll. Unter dem formalen Dialogbegriff werden im Besonderen folgende Stichworte zusammengefasst: Merkmale einer unmittelbaren Kommunikationssituation, die Dialogorganisation, thematische Aspekte sowie kontextuelle Einflüsse auf die Dialogsituation. Diese Auswahl der Gesichtspunkte reicht aus, um Dialoge für vorliegende Arbeit zu definieren. Die Behandlung des Dialogs geschieht im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand. Wie sich herausstellen wird, kann mit diesen Merkmalen dialogischer Interaktionen ein Instrumentarium an Beschreibungskriterien gebildet

werden, das eine detaillierte Analyse der formalen Aspekte der didaktischen Dialoge zulässt.

Den Dialog als Interaktion zu definieren heißt, die Aufteilung eines Textes in Redebeiträge in den Vordergrund zu stellen. Diese Aufteilung ist die formale Umsetzung von alternierender Rede. Daraus ergibt sich das Vorhandensein von mindestens zwei Kommunikationspartnern, die unmittelbar in einer gemeinsam geteilten Kommunikationssituation interagieren. Aus dieser Unmittelbarkeit resultiert wiederum eine Reihe von Merkmalen, wozu neben der Spezifikation der Dialogteilnehmer vor allem gehört, dass die Kommunikation den Inhaltsaspekt genauso wie den Beziehungsaspekt von Kommunikation einschließt (vgl. dazu Watzlawick/Beavin/Jackson 1967: 53) und dass die Kommunikation reziprok verläuft. Unter Spezifikation der Dialogteilnehmer ist zu verstehen, dass sie sich durch die Unmittelbarkeit der Situation, in der sie kommunizieren, gegenseitig bekannt sind. Die Interaktionsteilnehmer haben aufgrund ihres Zusammenkommens die Möglichkeit, sich über den jeweils anderen ein Bild zu machen und durch mitgebrachtes Weltwissen und Erfahrungen Rückschlüsse auf sein Verhalten zu ziehen. Zwischen den Kommunikationsteilnehmern besteht eine Beziehung, die sich durch die Wahrnehmung des anderen als vom Selbst verschiedene Persönlichkeit ausdrückt. In der unmittelbaren Interaktion beurteilen sich die Gesprächspartner gegenseitig durch ihre Reaktion aufeinander.

Die persönliche Beziehung der Dialogteilnehmer hat zur Folge, dass in der Interaktion sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene kommuniziert wird. Die Kommunikation auf der Inhaltsebene behandelt einen Teil einer Mitteilung als Information, während auf der Beziehungsebene die Mitteilung hinsichtlich ihrer Funktion als Definition der Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern verarbeitet wird (Watzlawick/Beavin/Jackson 1967: 53). Beide sind gleichzeitig Bestand von Äußerungen. Auf das Bühler'sche Sprachmodell bezogen, bedeutet das, dass neben der Darstellungsfunktion vor allem auch die Appell- und Ausdrucksfunktion in Äußerungen zum Tragen kommt (Bühler 1934: 28).

Der Dialog als Instrument sozialer Kommunikation basiert auf einer grundsätzlichen Orientierung auf andere, die sich im Laufe der menschlichen Sprachentwicklung als eine der generellen Funktionen sozialer Kommunikation herausgebildet hat.<sup>4</sup> Ebenjene gegenseitige Orientierung der Dialogteilnehmer aufeinander ist die Voraussetzung für

---

<sup>4</sup> Die "most important general functions of social communication" sind Luckmann zufolge "sociality, reciprocity, abstraction, and intentionality" (Luckmann 1990: 47).

die Wechselseitigkeit der Interaktion. Reziprozität stellt ein Charakteristikum des Dialogs dar: "Among all the forms of language use, dialogue [in face-to-face interaction] is characterized by the highest degree of immediacy and reciprocity." (Luckmann 1990: 52) Nur durch Wechselseitigkeit kann überhaupt erst die Interaktion entstehen, da die Interpretation des Verhaltens und der Äußerungen des Kommunikationspartners den Kontext bilden, in dem eigenes (sprachliches) Verhalten zum Dialog beiträgt.

Reciprocity refers to the systematic interdependence of behaviour in which one organism's action is a response to the action of another, and vice versa. This continuous alternation of feedback from one organism to another presupposes that the ability of an individual organism to observe (and to interpret consciously or automatically) the behaviour of other individuals is imputed by that individual to others, and that, in consequence, its own behaviour is adjusted to anticipated observation (and interpretation) by them. (Luckmann 1990: 47)

Die Wechselseitigkeit der Reaktionen ist ein Ergebnis der Wahrnehmung eines spezifisierten Kommunikationspartners. Es ist außerdem die Grundlage für die Verständigung im Dialog sowie für das Entstehen einer gemeinsamen Dialogsituation, die sich durch das gemeinsame Teilen von Erfahrungswerten, Weltwissen und unmittelbarer Umgebung konstituiert. Reziprozität erfordert die Aufmerksamkeit eines jeden Dialogteilnehmers auf den anderen. Um dessen Gesprächsbeiträge beantworten zu können, muss ein Dialogteilnehmer den Kommunikationspartner selbst und den Standpunkt dieses Kommunikationspartners wahrnehmen. Erst diese Wahrnehmung im Sinne von Annahme versetzt ihn in die Lage, Standpunkte zu akzeptieren, zu modifizieren, abzulehnen oder weiterzuführen. In dieser grundlegenden Eigenschaft von Kommunikation verflechten sich formale und qualitative Dialogmerkmale (vgl. 2.2 *Dialogizität*) aufs Engste. Im wahrhaften Dialog offenbart sich, wie sich Form und die inhärente Beschaffenheit, die Qualität des Textstoffs gegenseitig bedingen. In Texten, die sich lediglich den Dialog als Formprinzip zunutze machen, mangelt es dagegen in der Regel an der oben beschriebenen Wechselseitigkeit, sei sie nun auf die Inhalts- oder Beziehungsebene von Kommunikation beschränkt.<sup>5</sup>

### **2.1.2 Dialogorganisation und thematische Einflüsse**

Die Eigenschaften, die bis hierhin für den Dialog als Face-to-Face-Interaktion erarbeitet wurden, beeinflussen verschiedene weitere Aspekte des Dialogs. Auf der Ebene der Dialogorganisation macht sich das Prinzip der Reziprozität und der alternierenden Rede im System des Sprecherwechsels bemerkbar. Dieses reguliert lokal, das heißt von Redebeitrag zu Redebeitrag, das Nacheinander der Repliken. Sacks/Schegloff/Jefferson

---

<sup>5</sup> Zu solchen Dialogformen vgl. Kapitel 3 *Der Frage-Antwort-Dialog*.

(1974) haben für natürliche Kommunikation die Regeln formuliert, auf denen dieses System beruht. Sie besagen, dass der Sprecherwechsel grundsätzlich drei Mechanismen unterliegt: ein Sprecher kann einen nächsten Sprecher wählen, ein potenzieller nächster Sprecher kann von sich aus das Wort ergreifen, oder aber der derzeitige Sprecher kann in seiner Rede fortfahren. Diese drei Möglichkeiten stehen an jeder so genannten Übergangsrelevanten Stelle offen, das heißt an jeder Stelle in einer Äußerung, die das Ende einer Sinn- oder Struktureinheit markiert.<sup>6</sup> Idealerweise regiert das Prinzip, dass immer nur ein Dialogteilnehmer spricht, doch Überlappungen und kurze Pausen sind nicht ausgeschlossen (vgl. Levinson 1983: 229). Überlappungen sind sogar eine normale Erscheinung in Konversationen.

Mit Blick auf die didaktischen Dialoge bietet das System des Sprecherwechsels verschiedene Möglichkeiten, die Texte zu untersuchen. Das betrifft vor allem die Tatsache, dass der Sprecherwechsel *lokal* reguliert ist. An jedem potenziellen Übergang muss entschieden werden, wie in Übereinstimmung mit den drei genannten Mechanismen des Sprecherwechsels verfahren wird. Dabei ist zu beachten, dass diese Mechanismen in unterschiedlicher Form zur Anwendung kommen, aber auch außer Kraft gesetzt werden können. Kommen beispielsweise in der Konversation so genannte *adjacency pairs*, Nachbarschaftspaare, vor, dann greift das System des Sprecherwechsels nicht mehr vollständig. Der Aufbau von Nachbarschaftspaaren, bestehend aus einem ersten Teil und einem dazu passenden zweiten Teil, den der Gesprächspartner beiträgt, macht einen Sprecherwechsel vom derzeitigen zu einem nächsten Sprecher obligatorisch (Levinson 1983: 303ff.). Damit wird eine Verpflichtung etabliert, der sich die Dialogteilnehmer nicht ohne Weiteres entziehen können. Treten nun in den Dialogen gehäuft oder gar ausschließlich bestimmte Formen der Verteilung der Gesprächsbeiträge auf, wird der Dialog über die lokale Ebene hinaus reguliert, denn es stehen nicht mehr die Mechanismen des Sprecherwechsels zur Auswahl, sondern einer dieser Mechanismen (ein Sprecher wählt den nächsten) wird erzwungen. Die einseitige Verteilung von spezifischen Sprechakten gibt unter anderem Auskunft darüber, wie ausgeglichen oder asymmetrisch ein Dialog ist – das alles natürlich unter Bezugnahme auf den Kontext, denn für Dialogformen wie Prüfungsgespräche ist eine festgelegte Verteilung der Sprechakte

---

<sup>6</sup> In der Terminologie von Sacks/Schegloff/Jefferson sind diese Übergangsrelevanten Stellen als "transition-relevance places" benannt. Sie markieren das Ende derjenigen Einheiten, aus denen Äußerungen aufgebaut sind (i.e. "turn constructional unit"). Sacks/Schegloff/Jefferson legen für diese Einheiten syntaktische Kriterien an ("sentential, clausal, phrasal, and lexical"), die nicht immer dem Erscheinungsbild natürlicher Sprache Rechnung tragen, weswegen hier verallgemeinernd von Sinn- und Struktureinheiten als Bausteine von Äußerungen gesprochen wurde (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 702).

typisch und kann nicht als Zeichen für sich erst im Dialog ergebende Dominanz angesehen werden. Stattdessen ist in einem solchen Fall die Asymmetrie des Gesprächs vorbestimmt. Sie wird nicht im Verlauf des Dialogs ausgehandelt.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Systematik von Sacks/Schegloff/Jefferson ist die Möglichkeit des Sprecherwechsels an *jeder* übergangsrelevanten Stelle. Diese treten nach jeder "turn-constructive unit" auf, das heißt potenziell nach jedem Satz, Teilsatz, jeder Phrase oder lexikalischen Einheit. Kürze scheint somit eine bevorzugte Form der Redebeiträge zu sein, weil das Ende einer Einheit jedem Dialogteilnehmer ermöglicht, den Sprecherwechsel herbeizuführen.<sup>7</sup> Tatsächlich können Äußerungen in ihrer Länge natürlich variieren, nur erzeugt die Anwesenheit anderer potenzieller Sprecher Druck auf den gerade Sprechenden, da an jeder nächsten übergangsrelevanten Stelle das Recht zur Mitteilung verloren werden kann. Auffallend werden Dialoge dann, wenn sie verstärkt überlange Redebeiträge eines Interaktionsteilnehmers aufweisen.

Musicke is a laudable thing.

Yea sir, for Saintes haue also vsed it, as kyng Dauid, when he was any thing sadde, or melancholike, he tooke delight in playing & singing Psalmes in praise of God his lord. Musick is said to be the reioysing of the hart: Musicke comforteth the mynde, and feareth the enemie, for euen as Musicke is pleasant, so it is doleful, and also ful of harmonie and melodie, and also it is terrible, fearful, and terrifying: but there are many that do abuse it now adayes, which thing displeaseth me.

You say true.

(Florio 1578: 71)

Dieser Auszug aus einem "Discourse vpon Musicke and Loue" ist ein Beispiel dafür, wie stark sich der Umfang der Gesprächsbeiträge bei Dialogteilnehmern unterscheiden kann. Die ausführliche Äußerung zur Musik besteht im Grunde genommen aus drei Teilen: der erste führt zur Unterstützung der These "Musicke is a laudable thing" exemplarisch König David an. Ein zweiter Teil erklärt, warum Musik das Herz erfreut, und abschließend wird darauf hingewiesen, dass Musik auch missbraucht werden kann. Nach jeder dieser drei Einheiten wäre ein Sprecherwechsel möglich gewesen. Dass er nicht erfolgt, hat unter anderem seinen Grund in der Anlage des Gesprächs als Lehrgespräch, in dem einem Dialogteilnehmer die Rolle des Erklärenden zukommt und dem anderen die Rolle des Wissbegierigen, dessen Aufgabe in erster Linie darin besteht, thematische Stichworte zu geben ("Musicke is a laudable thing") und die Erläuterungen entgegenzunehmen ("You say true").

---

<sup>7</sup> Zum Einfluss des *turn-taking systems* auf die Länge und die Reihenfolge von Redebeiträgen vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 724ff.

Weitere Gründe für die unterschiedliche Länge von Äußerungen sind ebenfalls denkbar, sollen jedoch erst an entsprechender Stelle in der Untersuchung des Korpus ausgeführt werden. Zu erkennen ist, dass der Aufbau von Gesprächsbeiträgen im Hinblick auf den Sprecherwechsel erhebliches Analysepotenzial aufweist.

Im Zusammenhang mit dem System des Sprecherwechsels ist es auch wichtig, auf die Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache hinzuweisen, auf die unter *2.3 Der Dialog im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit* separat eingegangen wird. An dieser Stelle sei bereits bemerkt, dass der Regulierungsmechanismus nicht einfach komplett übernommen werden kann, da im Geschriebenen bestimmte Merkmale des Systems nicht auftauchen können. Das Fehlen von Überlappungen ist beispielsweise der veränderten Realisationsart der didaktischen Dialoge, nämlich dass sie schriftlich vorliegen, zuzuschreiben und nicht einem abweichenden Muster des Übergangs von einer Replik zur nächsten. Jedoch lassen sich Unterschiede in der Dialogorganisation feststellen, wenn es Ziel eines Textes ist, mündliche Konversation *ab-*zubilden oder den Dialog im Medium der Schrift und für das Medium der Schrift *nach-*zubilden.

Eng verbunden mit dem Sprecherwechsel ist die Sequenzierung von Sprechakten. Dialogformen können durch bestimmte Folgen von Sprechakten charakterisiert werden. Es steht also nicht der einzelne Sprechakt im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Abfolge von mehreren. Auch Gerd Fritz weist auf die Bedeutung solcher Folgen hin, die ebenso im Licht historischer Veränderungen aussagekräftig sind:

[...] many dialogue forms are built around certain basic sequences of speech acts, planning dialogues, for example, typically contain suggestions and evaluations of suggestions, etc. So it is in fact these sequences which are the basic building blocks of dialogues, not individual speech acts. (Fritz 1995: 474)

Das Vorherrschen bestimmter Sprechakte kann die Grundstruktur eines Dialogs bestimmen. Der Frage-Antwort-Dialog ist anschauliches Beispiel hierfür. In Konversationen im Sinne von Alltagsgesprächen ist es wahrscheinlicher, eine freie Auswahl an Sprechakten für jeden Kommunikationsteilnehmer vorzufinden. Andererseits werden auch in den verschiedenen Formen der Alltagskommunikation bestimmte Sprachaktabfolgen vorherrschen. Zu Verkaufsgesprächen beispielsweise gehören nun einmal Preisverhandlungen und die weisen wiederum typischerweise Sprechakte wie Angebot und Akzeptanz oder Ablehnung des Angebots auf.

Damit verlassen wir bereits die Ebene der eigentlichen Dialogorganisation. Die gehäufte Verwendung bestimmter Sprechakte kann dem Thema des Dialogs geschuldet

sein. Thematische Aspekte nehmen also ebenfalls Einfluss auf die Dialogorganisation. Dabei muss zwischen dem tatsächlichen Thema und einem etwaigen kommunikativen Ziel des Dialogs unterschieden werden. Das Thema ergibt sich aus dem Inhalt der Äußerungen, also den Gegenstand, über den kommuniziert wird. Ein kommunikatives Ziel oder in der Terminologie von Linell ein kommunikatives Projekt (vgl. Linell 1998: 207ff.) bezieht dagegen Intentionalität ein. Das Thema kann einem kommunikativen Ziel zufolge gewählt sein, muss aber nicht mit diesem identisch sein. Als Beispiel sei hier die Möglichkeit angeführt, über die *Qualität von Stoffen* zu sprechen – das wäre das Thema – um herauszufinden, ob der Preis angemessen ist, so dass einem *Kauf von Textilien* nichts im Wege steht – das wäre das kommunikative Ziel. Dialoge werden in der Regel eingegangen, um kommunikative Ziele zu verwirklichen, nicht um Themen abzuhandeln. Doch ist es ebenfalls denkbar, dass vor Beginn des Dialogs das Thema schon feststeht und das Ziel des Dialogs dessen Abhandlung ist. Prüfungssituationen sind wiederum ein Beispiel hierfür. In dem höfischen Ideal der gepflegten Konversation scheinen Themen sogar nur besprochen zu werden, um überhaupt Konversation zu betreiben beziehungsweise sich somit der gesellschaftlichen Verbindungen zu versichern. Das Gespräch unterliegt dann einem Selbstzweck. Solche und ähnliche Dialoge können unter Bezugnahme auf ihre Themen und ein eventuelles Fehlen von kommunikativen Projekten von anderen Dialogarten abgegrenzt werden.

Die Organisation von Dialogen beschränkt sich alles in allem nicht nur auf die Feststellung, dass ein Text in Gesprächsbeiträge untergliedert ist. Stattdessen bieten die Auswirkungen einer solchen Unterteilung beachtliches Analysepotenzial. So lassen sich Dialoge danach differenzieren, ob in ihnen der Sprecherwechsel lokal oder übergeordnet reguliert wird. Übergeordnete Regulierungsmechanismen entstehen beispielsweise durch die Sequenzierung spezifischer Sprechakte, zu deren Eigenschaften es gehört, dass sie an bestimmten Stellen einen Sprecherwechsel verlangen und darüber hinaus Einfluss auf die Beschaffenheit der folgenden Äußerung nehmen, wie es bei den Nachbarschaftspaaren gegeben ist. Die Unterteilung eines Textes in Redebeiträge und als Konsequenz davon das In-Kraft-Treten eines Systems des Sprecherwechsels lässt auch den Aufbau jeder Äußerung bedeutsam und interpretationswürdig erscheinen. Besonders in Verbindung mit den Auswirkungen, die das Thema respektive das kommunikative Projekt auf das Dialoggeschehen haben, ergeben sich auch hier weitere Möglichkeiten, die didaktischen Dialoge miteinander zu vergleichen und voneinander abzugrenzen.



### 2.1.3 Kontextsensibilität

Der letzte hier zu behandelnde, wesentliche Bestandteil des formalen Dialogbegriffs ist die Kontextsensibilität von Dialogen. Unter Kontext ist zunächst ganz allgemein der Sach- und Situationszusammenhang zu verstehen, in dem eine Äußerung verstanden wird. Dazu gehört einerseits natürlich die den Dialog umgebende lokale und temporale Situation, andererseits aber auch die von den Kommunikationspartnern mitgebrachten Erfahrungen, Werte und ihr Weltwissen, unter deren Einfluss sie ihre Gesprächsbeiträge produzieren. Darüber hinaus liegt in dem jedem Dialog inhärenten Merkmal der Reziprozität ein kontextkonstituierendes Moment, da eine Äußerung den Kontext und die Situation für die nächste Äußerung schafft.

Im Gespräch wird dieses Verhältnis von Situation und Kontext zu einer konstitutiven Struktur. Nicht nur steht jeder an einem Gespräch Beteiligte unter der Bedingung, daß die Kontinuität des Gesprächs zu sichern sei, so daß jeder Gesprächsbeitrag seinerseits den Kontext des Gesprächs berücksichtigt und fortführt. Sondern jede Rede, die Teil ist des Gesprächs, ist zugleich die Situation, unter deren Bedingung der nächste Gesprächsteilnehmer spricht. (Stierle 1984: 302)

Die Wechselseitigkeit der Dialogreden bildet einen bedeutenden Teil des Sach- und Situationszusammenhangs, in dem das Dialoggeschehen abläuft. Luckmann bezog sich oben auf den Zusammenhang zwischen Reziprozität und Kontext mit seiner Aussage über eine generell vorherrschende "systematische Interdependenz": das Gesprächsverhalten des einen Dialogteilnehmers ist Grundlage für das Gesprächsverhalten des anderen (vgl. S. 35).

Dass diese verschiedenen Aspekte des Kontexts auf den Gesprächshergang Einfluss nehmen, bedeutet jedoch nicht, dass sie sich als Themen in den Dialogen widerspiegeln. Das dahinter stehende Phänomen ist die Fähigkeit der Kommunikationspartner zur Abstraktion im Dialog. Abstraktion ist eine weitere zu erwähnende Funktion sozialer Kommunikation, auf die bereits kurz verwiesen wurde.

Abstraction is the ability to refer in communication not only to the actual components of the communicative situation (which are thus simultaneously accessible to the participants in the communicative interaction), but also to elements which transcend that situation either in space or in time or in both. (Luckmann 1990: 47)

Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass zwar dialogische Kommunikation unter dem ständigen Einfluss der den Dialog umgebenden Situation steht, dieses Situationsbewusstsein aber im Fortgang des Dialogs in den Hintergrund treten kann, wenn auf Themen referiert wird, die zeitlich und räumlich nicht unmittelbar präsent sind. Nichtsdestotrotz bleibt der Einfluss des Kontextes erhalten, auch wenn er nicht thematisiert wird.

"[...] there is in fact a tendency built into every conversation or, more generally, discourse, to focus on elements of the encounter's context which are situated or occur in the participants field of interaction." (Bergmann 1990: 217)

In den Vordergrund tritt der Kontext, wenn er Eingang in die Gesprächsbeiträge findet. Die Topikalisierung des Kontextes macht ihn damit auch zugänglich für Rezipienten in der Überlieferung des Dialogs. Untersuchungen wie die von Jörg Bergmann deuten darauf hin, dass Topikalisierung des Kontextes oder, wie er es nennt, "the principle of local sensitivity" ein wesentlicher Bestandteil von Kommunikation ist. Im Laufe eines Gespräches unterbrechen die Dialogteilnehmer immer wieder Themen, um auf die den Dialog umgebende Situation zu referieren. Bezüge auf den Kontext bilden demnach einen Bestandteil von Dialogen, die auch in schriftlichen Fixierungen nachweisbar sind. Damit werden Hinweise auf den Kontext auch im Zusammenhang mit den didaktischen Dialogen relevant, da sie ein Beschreibungsmerkmal abgeben, dessen Fehlen den Dialog um eine seiner konstituierenden Eigenschaften bringen oder dessen Erwähnung zur Authentizität einer Dialogübertragung beitragen kann.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass verschiedene Aspekte des formalen Dialogbegriffs die Möglichkeit bieten, die didaktischen Dialoge in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen zu charakterisieren und Aussagen über sie als Dialoge zu treffen. Ausgangspunkt bei formalen Dialogeigenschaften ist das Prinzip der alternierenden Rede als Ergebnis wiederkehrender Sprecherwechsel. Dialoge sind demnach durch die Unmittelbarkeit der Dialogsituation und daraus folgenden spezifizierten Kommunikationspartnern sowie deren reziproken Reaktionen aufeinander gekennzeichnet. Verschiedene Charakteristika, die sich aus dem Vorhandensein alternierender Rede ergeben, bieten Untersuchungspotenziale. Dazu gehört die Art des Sprecherwechsels im Dialog, die durch spezifische Abfolgen von Sprechakten beeinflusst sein kann. Außerdem können zwischen Dialogen Unterschiede hinsichtlich der im Dialog verhandelten Themen im Zusammenhang mit etwaigen kommunikativen Zielen bestehen. Als letzter Untersuchungsaspekt spielt die Konstitution des Kontextes in den Dialogen eine Rolle für deren Charakterisierung. Unter dem Stichwort Kontextsensibilität soll auf die verschiedenen Abstraktionsgrade, unter denen Kommunikation ablaufen kann, eingegangen werden. Eine Frage, die sich dabei unter anderem stellt, ist, inwieweit im Gespräch tatsächlich eine Tendenz besteht, die Unmittelbarkeit, in der kommuniziert wird, zu thematisieren, was zwar ein Merkmal natürlicher Interaktion ist, aber nicht zwangsläufig auch in Ab- beziehungsweise Nachbildungen erscheinen muss.

## 2.2 DIALOGIZITÄT: DAS DIALOGISCHE ALS FORMUNABHÄNGIGE EIGENSCHAFT

Die Beschäftigung mit den formalen Aspekten des Dialogs setzte im Vergleich zu der Beschäftigung mit seinen qualitativen Eigenschaften relativ spät ein. Erst in den 70er und 80er Jahren wurden in der Diskurs- und Gesprächsanalyse die grundlegenden Mechanismen, denen Dialoge unterliegen, ausformuliert (Hess-Lüttich 1992: 229). Seit weitaus längerer Zeit ist jedoch das Dialogische als qualitative Eigenschaft Gegenstand des Erkenntnisinteresses. Im Lichte einiger dieser Dialogtheorien ist auch das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis des Dialogischen (Kapitel 2.2.3) zu betrachten.

### 2.2.1 Historisch-philosophische Annäherungen

Bei Platon fand die Beschäftigung mit dem Dialog und seinen Eigenschaften, die über die Form hinausgehen, seinen Anfang. Dort kam dem Dialog in erster Linie Bedeutung als literarischem Genre zu. Der mæeutischen Technik der Sokratischen Dialoge lag Platons Grundauffassung vom Denken als "Rede [...] der Seele mit sich selbst" (*Sophistes* 263e) zugrunde, woraus sich bestimmte Gesprächsmuster wie Frage und Antwort sowie Rede und Gegenrede ableiten lassen. In den peripatetischen Dialogen bei Aristoteles und Cicero wurde diese Auffassung weiter entfaltet, indem die Gesprächspartner verschiedene Denkpositionen einnehmen (Hess-Lüttich 1992: 221). In der Renaissance und im Humanismus begegnet man dem Dialogbegriff in Ableitungen von antiken Vorstellungen und speziell in England auch in mittelalterlichen Weiterführungen.<sup>8</sup> Italienische Gelehrte haben zur Zeit der Renaissance Schriften zu theoretischen Vorstellungen vom Dialog verfasst.<sup>9</sup> Was diese Dialogideen bis dahin gemeinsam haben, ist zum einen die Feststellung von zwei voneinander verschiedenen Standpunkten oder Positionen. Zum anderen wird festgestellt, dass diese beiden Positionen im Dialog aufeinander treffen.

---

<sup>8</sup> Erzgräber zufolge unterscheiden sich Entwicklungen der Renaissance, zu denen die Wiederbelebung des Dialogs gehört, in Italien und England maßgeblich: "Die Italiener strebten nach einer vom Mittelalter deutlich abgehobenen Lebensform [...]. In England dagegen lag die Gelehrsamkeit meist in den Händen von Männern, die in den Universitäten und in der staatlichen Verwaltung Schlüsselpositionen innehatten. Humanistisches Gedankengut wurde von ihnen in die scholastische Tradition integriert, so daß von einer organischen Weiterentwicklung der mittelalterlichen Traditionen gesprochen werden kann." (Erzgräber 1997: 368) Bezeichnend ist, dass sich Erzgräber hier auf Institutionen wie Universitäten bezieht. Die Frage-Antwort-Dialoge (vgl. Kapitel 3), die vornehmlich im institutionellen Unterricht der Schulen zum Einsatz kamen, stellen in der Tat Weiterführungen mittelalterlicher Unterrichtspraktiken dar, wenngleich auch sie einen Einfluss neuen "Gedankenguts" widerspiegeln. Demgegenüber sind die Modellkonversationen (vgl. Kapitel 4) klar erkennbar Innovationen der Renaissance, für die Erzgräbers Aussage über die spezifisch englische Entwicklung keine Gültigkeit mehr hat, da der Unterricht moderner Fremdsprachen in England unter besonderem Einfluss von Sprachlehrern aus Frankreich und Italien stand und somit nicht als genuin englische Ausprägung anzusehen ist.

<sup>9</sup> Zu einer Diskussion dieser Dialogtheorien siehe Jon R. Snyder, *Writing the Scene of Speaking: Theories of Dialogue in Late Italian Renaissance* (1989).

Die darauf folgende Zeit brachte der Dialogtheorie wesentliche Neuerungen. Während in der Aufklärung der Dialog zum "Instrument des vernunftbestimmten Erkenntnisgewinns" wird (Hess-Lüttich 1992: 222), bilden sich im 18. und 19. Jahrhundert neue Ideen zu einer Philosophie des Dialogs heraus, die im 20. Jahrhundert ausgestaltet werden und eine umfassende Dialogtheorie konstituieren. Diese Entwicklung wird hauptsächlich durch die Problematisierung eines *Anderen* in Gang gesetzt, das als Voraussetzung dazu ein Bewusstsein des *Selbst* gleichzeitig bedingt und verlangt. Hegel geht den ersten Schritt in Richtung eines dialektischen Verständnisses des Ichs (vgl. Heinrichs 1972: 227), worunter zu verstehen ist, dass ein Ich immer ein Du impliziert. Allerdings will Hegel in diesem Zusammenhang seinen Geistbegriff nicht als Verhältnisseinheit verstanden wissen, was Feuerbach kritisiert, begleitet von der Feststellung, dass wahre Dialektik nur im Dialog zwischen Ich und Du besteht (vgl. Hess-Lüttich 1992: 222).

Dialog und Dialektik sind zu dieser Zeit eher als voneinander unabhängige Bereiche gesehen worden. Die Annäherung zwischen beiden vollzieht Schleiermacher, indem er eine dialektische Kette als Basis von Dialogen postuliert. J. Heinrichs fasst diese Erkenntnisse in seinen Ausführungen zum Dialog zusammen:

Die subjektiven Perspektiven des Einzelnen von der Welt und vom Anderen wandeln sich gleichsam aus der "Privatmeinung" in den Anschauungsbereich des Gemeinsamen und Allgemeinen. Die organisch-funktionell bedingten Perspektiven werden von solchen intellektueller Funktionen abgelöst. Subjektive Perspektiven und Reflexionen über den eigenen Standpunkt und der daraus resultierende Übergang zu einem höheren, den Rückblick ermöglichenden Standpunkt bilden die dialektische Kette, die Basis von Dialogen ist. (Heinrichs 1972: 227)

Was hier beschrieben wird, ist die Begegnung zweier Subjekte in der *communicatio* des Gesprächs. Damit geht Schleiermacher über die Polarisierung dieser beiden Subjekte hinaus. Es folgt, dass diese nicht mehr strikt trennbar bleiben.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte Martin Buber eine neue Sicht auf das "Du", die als bedeutender Schritt hin zu heutigen Theorien gelten kann. Die Voraussetzung, damit sich ein Ich begreifen kann, ist das Erfassen eines Du: "Das wesentliche Selbstsein wird in der gültigen Beziehung zum menschlichen Du vorausgesetzt [...]." (Heinrichs 1972: 228) Eine weitere Leistung Bubers ist der Gedanke an einen Dialogbegriff, bei dem zwei Kommunikationspartner in der Begegnung einen gemeinsamen Sinnbestand stiften, ein "Zwischen" (Buber 1962: 443f., vgl. Hess-Lüttich 1992: 222). Wenn zwei Positionen aufeinander treffen, entsteht ein Drittes, das sich aus beiden Positionen konstituiert.

Was dieser Überblick der philosophischen Erkenntnisse über den Dialog zeigen soll, sind Leitgedanken, die in allen Ausführungen wiederkehren beziehungsweise aus ihnen hervorgehen. Diese Gemeinsamkeiten sollen als erste Grundlagen des Dialogischen, wie es in dieser Arbeit verstanden wird, angenommen werden. Die Prämisse lautet, dass mindestens zwei voneinander unterscheidbare Positionen existieren, die sich in Polarität zueinander befinden. Diese Positionen stehen miteinander in Kontakt, sie treffen aufeinander. Das kann innerhalb eines Gesprächs sein, das die Gesprächsteilnehmer durch Rede und Gegenrede bilden. Das kann aber auch beispielsweise innerhalb einer Argumentationskette geschehen, in denen Positionen kontrastiert werden – unabhängig von der Textform, also ob diese Argumentationskette einen eigenständigen, formal monologischen Text bildet oder als Dialog inszeniert ist. Als weitere Grundlage dialogischer Qualität soll gelten, dass in der Begegnung der Positionen ein gemeinsamer Sinnbestand entsteht, der durch beide Positionen hervorgerufen wird beziehungsweise sich aus beiden Positionen zusammensetzt. Um jedoch zu einem Verständnis des Dialogischen, wie es dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, zu gelangen, müssen diese philosophischen Grundlagen um psychologische und semiotische Erkenntnisse ergänzt werden.

### **2.2.2 Psychologische Annäherung und Dialogizität in der Semiotik**

Russische und tschechische Wissenschaftler haben in den ersten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts wesentliche Bestandteile einer Dialogtheorie entwickelt. Dabei spielt die Verbindung von Sprache und Denken sowie von sozialen und kulturellen Aspekten eine entscheidende Rolle. Zum zentralen Begriff wurde in diesem Zusammenhang der Ausdruck "Dialogizität", der für das dialogische Potenzial in Dialogen selbst, aber auch in Sprache allgemein und im Denken steht:

Dialogicality (or, as some prefer it, 'dialogicity') is the noun used to refer to certain properties that are [...] characteristic of and *essential* in, in the first place, dialogue and, more generally, all human cognition and communication. (Linell 1998: 8)

Auf der Suche nach dialogischen Prinzipien ging man davon aus, dass Sprache als Zeichensystem seinen Ursprung in sozialer Kommunikation hat: "[...] language as a historical sign system evolved from prelinguistic communicative action." (Luckmann 1990: 46) Daher schien es nur gerechtfertigt, im Bereich von Sprache und Denken nach dialogischen Grundlagen zu suchen. Die Tatsache, dass Sprache aus Kommunikation entstand, weist verschiedene Teilaspekte als bedeutend aus. Kommunikation findet immer zwischen mindestens zwei Personen statt. Diese beiden Personen haben Vorstellungen und Standpunkte, die in Bezug auf ihre Zugehörigkeit voneinander unterschieden wer-

den können: der eine Standpunkt ist der eigene und der andere Standpunkt ist der dem Anderen zugehörige. Bei dieser Unterscheidung spielt es eine wesentliche Rolle, dass sich eine Person als Selbst begreifen kann. Hierzu ist es erforderlich, darauf zu verweisen, dass es als eine Errungenschaft der Renaissance anzusehen ist, den Menschen letztendlich als "privates Individuum"<sup>10</sup> zu begreifen. Obgleich zweifellos die Behauptung von der Renaissance – in Abgrenzung zum Mittelalter – als der Zeit der "emergence of the individual" (vgl. Nelson 1933: 316) allzu pauschal ist,<sup>11</sup> so sei dennoch angemerkt, dass als generelle Umbruchphase die Renaissance Wegbereiter für ein ausgeprägteres Verständnis von Selbstbewusstsein, Subjektivität und Selbstbestimmung gewesen ist.

Wie ein Individuum zu einem Verständnis von sich als Selbst kommt, hat George Herbert Mead untersucht:

[...] selves must be accounted for in terms of the social process, and in terms of communication; individuals must be brought into essential relation within that process before communication, or the contact between the mind of different individuals, becomes possible. The body is not a self, as such; it becomes a self only when it has developed a mind within the context of social experience. (Mead 1934: 49f.)

Daraus geht hervor, dass das Selbst sich in der Interaktion mit anderen entwickelt. Durch das Bewusstsein über die Existenz eines Anderen kann man sich als Selbst bewusst werden. Das setzt voraus, dass sich eine Person als individueller Teil der sozialen Welt anderer begreift. Durch Interaktion mit diesen anderen gelangt es zu einem Begreifen von sich selbst als Subjekt. Danach erst kann es selbstreflexiv handeln.

Aus diesen Erkenntnissen ist abzuleiten, dass ein bedeutender Teil dieses Prozesses der Sprache und besonders dem Sprechen mit anderen zukommt. Wygotski hat das an der Entstehung der inneren Sprache in der Entwicklung des Kindes demonstriert, indem er zeigt – und neuere Untersuchungen bestätigen das<sup>12</sup> –, dass sich innere Sprache als komplexer psychologischer Prozess erst durch soziale Interaktion entwickelt. Sprache ist ursprünglich ein externer Faktor für das Kind in dem Sinne, dass es zwar seine Kommunikation an andere richten kann, aber nicht an sich selbst. Erst wenn sich die

---

<sup>10</sup> Niklas Luhmann zeigt, dass in vorneuzeitlichen Gesellschaften Personen sich selbst und andere nur durch ihre Zugehörigkeit zu einem Stand beziehungsweise zu einer Familie definieren konnten. Diese Definition über ein Merkmal, das in der Gesellschaft und nicht beim Einzelnen liegt, verhindert die Vorstellung von Personen als private Individuen (Luhmann 1993: 72).

<sup>11</sup> Die These formulierte zuerst Jacob Burckhardt, der seine Aussage u.a. mit dem Aufstieg von Biographien zu belegen versucht (Burckhardt 1860: "Zweiter Abschnitt: Entwicklung des Individuums", vgl. auch Burke 1998a). Zu einer Kritik an dieser These vgl. neben Norman Nelson (1933) auch Peter Burke (1995, 1998a und 1998b). Dass das Individuum bereits im Mittelalter entdeckt wurde, diese These vertritt u.a. Colin Morris (1987).

<sup>12</sup> Zu Untersuchungen, die sich ausgehend von Wygotskis theoretischen Vorgaben mit der Interaktionsfähigkeit von Kindern beschäftigen, vgl. u.a. Wertsch 1979. Zur Relevanz von Wygotski für Theorien des Dialogs beziehungsweise von Dialogizität vgl. Wertsch 1990.

Fähigkeit, in Dialog mit anderen zu treten, etabliert hat, ist es in der Lage, mit sich selbst zu reden, sich als Selbst zu begreifen, und damit vermag es auch, verschiedene Perspektiven zu erfassen.

Auf einer anderen Ebene, die als sprachliche bezeichnet werden könnte, wenn man das Begreifen des eigenen Selbst als außersprachlich ansieht, gelangt man wiederum zu einer der Grundfunktionen von Kommunikation (vgl. Abschnitt 2.1): die grundsätzliche Orientierung von Kommunikation auf andere, die sich aus den obenstehenden Überlegungen ableitet. Diese Orientierung lässt Kommunikation zum Dialog werden. Allerdings bedeutet das nicht zwangsläufig, dass eine Orientierung von *Personen* ausgeht beziehungsweise auf sie gerichtet sein muss. Michail Bachtins Konzept von "Stimme" lässt diesen Punkt deutlich werden: Sich auf alle Arten verbaler Kommunikation beziehend konstituiert sich eine Stimme aus der Perspektive eines sprechenden Subjektes, seinem Wertsystem und seiner Weltanschauung. Die Stimme ist "the speaking personality, the speaking consciousness" (Holquist 1994: 434), aber nicht das Subjekt selbst. Von diesem Ansatz ausgehend entwickelt Bachtin seine Theorie der Dialogizität.

Ein zentraler Begriff in diesem Zusammenhang ist der der Äußerung. Eine Äußerung wird erst dann zur einer solchen, wenn sie von einer Stimme produziert und in ihrem Kommunikationszusammenhang gesehen wird: "Utterances are not indifferent to one another, and are not self-sufficient; they are aware of and mutually reflect one another." (Bakhtin 1986: 91) Diese Beziehungen zwischen Äußerungen hält Bachtin für die Grundlage von Dialogizität. Wertsch fasst das Bachtin'sche Verständnis von Dialogizität wie folgt zusammen: "Its basic assumption is that spoken and written utterances can be adequately interpreted only if their interrelationships with other utterances are taken into consideration." (Wertsch 1990: 63) Es ist außerdem wichtig hinzuzufügen, dass es keine Eins-zu-eins-Beziehung zwischen einer Äußerung und einer Stimme gibt. Durch eine Äußerung können mehrere Stimmen hervortreten.

[...] individuals' utterances host many voices, several identities, some of which may be personal, while many are 'social languages', associated with activity types, professions, roles and genres. (Linell 1998: 108)

Dialogizität als ganzheitliches Konzept "Stimme" wird bei dem Prager Semiotiker Jan Mukařovský auf drei Aspekte des Dialogischen erweitert.<sup>13</sup> Zu den "unentbehrlichen und allgegenwärtigen Zügen der sprachlichen Erscheinung, die man üblicherweise als Dialog bezeichnet" (Mukařovský 1967: 115), gehört erstens die psychologische Situati-

---

<sup>13</sup> Zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den Dialogtheorien von Mukařovský und Bachtin vgl. Danow 1985.

on des Dialogs, die sich in der Polarisierung von Ich und Du manifestiert; zweitens die Beziehung der Dialogteilnehmer zur materiellen Situation, das heißt zum situativen Kontext, der durch ständige Durchdringung das dialogische Geschehen beeinflusst und durch das Geschehen beeinflusst wird; und drittens das Vorhandensein von semantischen Kontexten. Es scheint, als würde Bachtins Konzept von Stimme die psychologische Situation des Dialogs und die semantischen Kontexte in sich vereinen. Doch die von Mukařovský vorgenommene Trennung der beiden Aspekte ermöglicht eine Unterscheidung in dialogexterne und -interne Merkmale. Die psychologische Situation ist ein von außen mitgebrachter Zustand, der sich im Fortschreiten des Dialogs zwar verändern kann, aber die Spannung zwischen Ich und Du bleibt in jedem Fall durch das weiter oben bereits beschriebene Bewusstsein der Kommunikationspartner von sich selbst erhalten.

Weiterhin ist in dieser Gegenüberstellung der Subjekte impliziert, dass beide nicht nur ihr bloßes Vorhandensein mit in den Dialog nehmen, sondern zusätzlich ihre Erfahrungen, ihr Weltwissen, verkürzt ausgedrückt: einen Standpunkt. Das interne Dialogmerkmal des semantischen Aufbaus wird natürlich von dieser Position beeinflusst, doch grundsätzlich entsteht eine Position im Fortschreiten des Dialogs, in der Auseinandersetzung, das heißt Durchdringung und Kontrastierung mit weiteren semantischen Kontexten. Durch diesen Prozess kommt es zu semantischen Wendungen<sup>14</sup>, anhand derer das Dialogische zu seiner Entfaltung gelangt.

Da die Kontexte, die sich im Dialog solcherart durchdringen, verschieden, oft gar gegensätzlich sind, kommt es an den Übergängen der einzelnen Repliken, zu scharfen semantischen Richtungsänderungen. Je lebhafter ein Gespräch ist, je kürzer die einzelnen Repliken sind, desto deutlicher offenbart sich dieses Aufeinanderprallen der Kontexte; es entsteht so ein eigener semantischer Effekt, für den die Stilistik sogar einen Begriff gebildet hat: die Stichomythie. (Mukařovský 1967: 117)

Darüber hinaus weist Mukařovský darauf hin, dass semantische Wendungen zwar die Abgrenzung zweier Kontexte mit Hilfe von Grenzen zwischen Gesprächsbeiträgen markieren können, sie aber nicht davon abhängig sind. Semantische Wendungen können ebenso innerhalb eines Gesprächsbeitrages oder, um eine Gleichsetzung mit mündlicher Kommunikation zu vermeiden, innerhalb eines Textes vorkommen und diesen damit als dialogisch ausweisen.

---

<sup>14</sup> Der Übersetzer von Mukařovskýs *Kapitoly z české poetiky*, dem die "Zwei Studien über den Dialog" entstammen, verwendet neben dem Begriff "Wende" (Mukařovský 1967: 118, 122, 125 und passim) gleichbedeutend "Richtungsänderung" (z.B. S. 117, 118), "Wechsel" (z.B. S. 132, 144), anderenorts auch "Wendung" (S. 124). Um terminologische Verwirrung zu vermeiden, soll im Folgenden nur von semantischen Wendungen gesprochen werden.



Je "dialogischer" ein Dialog ist, desto dichter ist er von semantischen Wechsels durchdrungen, u. zw. ohne Rücksicht auf die Übergänge der Repliken. Aus der These vom potenziellen Dialogcharakter jeder Sprachäußerung ergab sich also als Folge eine weitere These vom Dialog als einer besonderen Art von semantischem Aufbau, der auf ein Maximum von semantischen Wendungen hinzielt; die Gliederung des Dialogs in Repliken erscheint in dieser Sicht als ein sekundäres Merkmal. (Mukařovský 1967: 144f.)

Damit kann die dialogische Qualität eines Textes durchaus bestehen, auch ohne dass sie formal als Dialog in Erscheinung tritt.

Die Annahme über den semantischen Aufbau von Dialogen, nämlich dass jeder Äußerung eine potenzielle dialogische Qualität zuzuschreiben ist, die sich durch "gegenseitige Durchdringung und Sich-Ablösen mehrerer Kontexte" (Mukařovský 1967: 136) konstituiert, entspricht wiederum der Bachtin'schen Auffassung von Dialogizität. Bachtin geht allerdings noch einen Schritt weiter, indem er sprachlichen Mikrostrukturen, praktisch jedem Wort Dialogizität zuerkennt, da es Bedeutungsnuancen aus vorherigen Verwendungen in anderen Kontexten mit sich führt, die in jeder neuen Verwendung des Wortes "durchscheinen".

Zwischen Bachtin und Mukařovský bestehen Gemeinsamkeiten, die für die Beschreibung des Dialogischen außerordentlich wichtig sind und aus diesem Grund noch einmal zusammengefasst werden sollen, bevor die Ergebnisse aus diesem und den vorherigen Abschnitten zum Verständnis von dialogischer Qualität verbunden werden. An erster Stelle ist festzuhalten, dass Kommunikation auf der Orientierung auf Andere basiert. Diese Orientierung drückt sich nicht nur in der Aufmerksamkeit eines Dialogpartners auf den anderen aus, sondern sie ist auch ein Merkmal von Äußerungen und Texten, die mit bestimmten Positionen und Hintergründen eine Vergangenheit mitbringen und im neuen Kontext neue Aspekte hinzugewinnen, die sich in ihnen manifestieren und sie in ihrer zukünftigen Verwendung beeinflussen werden. Des Weiteren ist eine wichtige Erkenntnis im Hinblick auf das folgende Kapitel, dass es etwas wie "Stimmen" oder semantische Kontexte gibt. Diese Merkmale sind nicht auf eine Person beschränkt, sondern sie können sowohl zu mehreren in einem Individuum existent sein, als auch ein Merkmal eines Wortes, einer Äußerung und eines Textes bilden, dessen äußere Form, das heißt seine Aufteilung in verschiedene Rollen, darauf hinweisen kann, es aber nicht zwangsläufig muss.

### 2.2.3 Das Dialogische als Texteigenschaft

Aufgrund der Tatsache, dass sich wissenschaftliche Arbeiten mehr dem Dialog als dem Monolog zuwenden, erscheint es, als wäre der Dialog die markierte Form und monologische Textformen sozusagen der Normalfall. Dem widersprechen allerdings die Erkenntnisse dieser wissenschaftlichen Untersuchungen, indem festgestellt wird, dass der Dialog die "natürlichere" Form von Kommunikation ist und der Monolog eine Art Ableitung bildet.

Dialogue can be called more natural only in the sense that, as the exchange of action and reaction, it corresponds to the most nearly biological aspects of social interaction (the psychological aspects). Undoubtedly a cultural phenomenon, the dialogue is at the same time a more natural phenomenon than monologue. (Yakubinsky 1997: 250)

Ebenso meint Wygotski: "Psychologisch ist die dialogische Sprache tatsächlich die ursprüngliche Sprachform." (Wygotski 1964: 337) Das Dialogische ist demnach bereits in verschiedenen Funktionen und Bestandteilen von Sprache als Kommunikationssystem enthalten.

Die Ursache für eine häufigere Zuwendung zum Dialog mag auch darin liegen, dass sich lange Zeit hauptsächlich mit schriftlich fixiertem Sprachgebrauch auseinandergesetzt wurde – mündliche Sprachformen erlangten für linguistische Analysen erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts größere Bedeutung – und einhergehend mit der bereits erwähnten Gleichsetzung von Dialog und Mündlichkeit erscheint natürlich in jeder geschriebenen Form der Dialog als Abweichung von der Norm. Doch diese Überlegungen greifen nur, wenn Dialog ausschließlich mit dem Kriterium von Form beschrieben und im Sinne von Gespräch verstanden wird. Das Dialogische geht als nahezu formunabhängige Eigenschaft allerdings weit über einen Austausch von Repliken hinaus.

Um dialogische Qualität beschreiben zu können, muss sich vorab über die Verwendung von einigen Begriffen verständigt werden. Die Ausführungen zur Dialogizität enthielten verschiedene Erkenntnisse bezüglich Stimmen, Positionen oder semantischen Kontexten, denen gemeinsam war, dass sie im Dialog aufeinander treffen und miteinander in Kontakt treten. In Anlehnung an Carl F. Graumann soll in diesem Abschnitt von *Perspektiven* gesprochen werden (vgl. Graumann 1990). Unter Perspektive ist ein bestimmter Blickwinkel auf einen Gegenstand oder ein Thema zu verstehen, der sich aus erworbenem Wissen zusammensetzt. Setzte man den Begriff der Perspektive mit einem Subjekt gleich, dann könnte man von einem Selbst-Bewusstsein, von Erfahrungshorizonten, Wertesystemen und Weltwissen sprechen. Doch eine Perspektive muss nicht auf

Subjekte reduziert werden, stattdessen kann sie unabhängig von einem menschlichen Träger als Standpunkt oder Sinnposition existieren, die sich dann ebenso aus bestimmten Positionen ergibt und sich von anderen Standpunkten unterscheidet oder gar polarisiert ist. Ihr wohnt demnach durch ihre bloße Existenz und der sich daraus ergebenden Möglichkeit der Kontrastierung von anderen Perspektiven ein dialogisches Potenzial inne. Im Dialog treffen Perspektiven aufeinander, treten in Kontakt und werden infolge gegenseitiger Durchdringung verändert weitergeführt. Hervorzuheben ist allerdings, dass sie unabhängig voneinander durch ihren spezifischen Blickwinkel erkennbar sind, der sich in semantischen Wenden zu anderen Perspektiven offenbart. Damit wird deutlich, dass unterschiedliche Perspektiven nicht zwangsläufig durch eine Aufteilung des Textes in Dialogrollen gekennzeichnet sein müssen. Sie können allerdings Personen zugeschrieben werden, die sie wiederum in dargestellten Gesprächen repräsentieren.

Genauso wie ein Subjekt nur eine Perspektive repräsentieren kann, so ist es auch möglich, dass durch ein Subjekt mehrere Perspektiven zum Ausdruck gebracht werden. Das wichtige Merkmal ist, dass es sich um eine in sich geschlossene Position handelt, die von anderen differenzierbar ist. Damit soll aber nicht gesagt werden, dass "in sich geschlossen" mit "unveränderlich" gleichzusetzen sei. Das Kriterium der Geschlossenheit bezieht sich auf den Ausgangszustand und ist dafür verantwortlich, dass diese Perspektive von anderen zu unterscheiden ist. Treten Perspektiven miteinander in Kontakt, kommt es zur wechselseitigen Durchdringung und Beeinflussung. In diesem Prozess entsteht eine weitere Perspektive, die sich aus der Darstellung der ersten Perspektiven, deren Kontrastierung und Modifikation ergibt – ein gemeinsamer Sinnbestand als Ergebnis des Kontaktes. In der Philosophie Bubers wurde dieser Sinnbestand "Zwischen" genannt. Er ist von den beiden Ausgangspunkten verschieden, da er sich aus beiden zusammensetzt. Dabei spielt es allerdings keine Rolle, ob eine der ursprünglichen Perspektiven überwiegt, so dass die andere kaum erkennbar bleibt. Um ein "Zwischen" entstehen zu lassen, ist lediglich Voraussetzung, dass es zu einer Durchdringung der Perspektiven gekommen ist.

Somit kann als erstes Zwischenergebnis für das Dialogische festgehalten werden, dass es mindestens zweier Perspektiven bedarf, die aufeinander treffen und miteinander in Kontakt treten. Diese Perspektiven sind als nicht zwingend auf Personen festgelegte Gedankenfolgen zu verstehen, die sich durch einen eigenen Hintergrund konstituieren. Dieser Hintergrund führt zum Merkmal des In-Sich-Geschlossen-Seins und gleichzeitig zur Verschiedenheit beziehungsweise Abgrenzbarkeit zu anderen Perspektiven. In der

Begegnung der Perspektiven entsteht ein gemeinsamer Sinnbestand, der sich aus beiden Perspektiven zusammensetzt, ohne dass ein bestimmtes Beeinflussungsverhältnis gegeben sein muss.

Das Monologische im Gegensatz zum Dialogischen kann dagegen durch das Vorhandensein von nur einer Perspektive beschrieben werden. Deren Darstellung – unabhängig davon, ob das durch eine Person oder durch einen Text geschieht – ist allein eine Abbildung, die keinerlei Veränderung der Perspektive zur Folge hat. Sie wird durch diesen Prozess als Ganzes *weitergegeben*, aber nicht *weitergeführt*. Unberührt davon bleibt auch die Möglichkeit, mehrere Perspektiven monologisch darzustellen. Doch das geschieht in einem unabhängigen Nacheinander, denn jede Form der Kontrastierung oder Durchdringung wird dialogisch. Ergebnis und Ausgangspunkt sind mit Bezug auf die Perspektive beim Monologischen identisch.

Diese Vorstellung des Dialogischen und damit auch dessen, was undialogisch ist, setzt sich aus verschiedenen Teilen philosophischer, psychologischer und semiotischer Erkenntnisse zusammen. Das betrifft vor allem die potenzielle Dialogizität, die Äußerungen allgemein innewohnt. Für eine Untersuchung wie diese ist es allerdings nicht immer zu erreichen, Dialogizität, die im Grunde genommen durch jedes einzelne Wort hindurchscheint, in diesem Umfang auch für die didaktischen Dialoge zu konstatieren. Doch wo immer es möglich sein wird, sollen auch die dialogischen Kontexte, die sich beispielsweise aus der Entstehungsgeschichte der Dialoge ergeben, einbezogen werden. Exemplarisch sei hier angeführt, dass die Frage-Antwort-Dialoge zu großen Teilen einer einzigen grammatischen Abhandlung nachgebildet wurden.<sup>15</sup> Abwandlungen im Vergleich zu dieser Vorlage gewinnen natürlich an Bedeutung, da mit ihnen nicht nur didaktische Absichten verbunden sein müssen, sondern sie auch gezielte Textkritik widerspiegeln können.

Ein Kriterium, welches mit einigen der vorab erwähnten Ansichten nicht geteilt wird, ist die Gleichsetzung von Perspektive und Dialogteilnehmer. Wenn hier die Rede von Sinnpositionen oder Perspektiven ist, dann schließt das nicht aus, dass sie von einem Individuum repräsentiert werden können, macht diese Möglichkeit aber nicht zur Bedingung. Damit wird der Weg für die Analyse von Textteilen geebnet, die qualitativ dialogisch sind, dieses Merkmal aber nicht in ihrer äußeren Form widerspiegeln. Umgekehrt wird auch schnell erkennbar werden, dass scheinbar dialogische Texte eher dem

---

<sup>15</sup> Vgl. dazu Kapitel 3 *Der Frage-Antwort-Dialog*, insbesondere Abschnitt 3.4.2.

Monologischen zugeschrieben werden sollten, da ihre Aufteilung in Sprecherrollen nicht darüber hinwegtäuschen kann, dass sie nur eine Perspektive zum Ausdruck bringen, deren Darstellung zum Beispiel durch Redebeiträge des Gesprächspartners durchbrochen ist. Ein Vergleich zweier Sequenzen macht das deutlich.

Question. *How many Tenses are there?*

Answer. There are five *Tenses*, the *Present*, the *Preter imperfect*, the *Preter perfect*, the *Preter pluperfect*, and the *Future*.

Q. *What is the Present Tense?*

A. The *Present Tense* is the time, that *now is passing*. [...]

Q. *What are the Auxiliaries of the Present Tense?*

A. The *Auxiliaries* of the *Present Tense*, are, *do, dost, doth, does; am, art, is, are; as, I do call, thou dost call, he doth call, we do call, ye do call, they do call; I am calling, thou art calling, &c.*

(Lane 1700: 43f.)

Dieser Auszug aus einem Lehrbuch für den Grammatikunterricht in den Lateinschulen weist sich zwar formal als Dialog aus, doch bei genauerer Betrachtung offenbart sich schnell, wie wenig dialogische Qualität darin enthalten ist. Der Text bringt lediglich eine Perspektive zum Ausdruck. Verändert man den Text geringfügig, indem man die Fragen herauslässt, wird offensichtlich, dass es sich hierbei um eine gänzlich undialogische Abhandlung zur Grammatik handelt:

There are five Tenses, the Present, the Preter imperfect, the Preter perfect, the Preter pluperfect, and the Future. The Present Tense is the time, that now is passing. The Auxiliaries of the Present Tense, are, *do, dost, doth, does; am, art, is, are; as, I do call, thou dost call, he doth call, we do call, ye do call, they do call; I am calling, thou art calling, &c.*

Infolge der Wiederholungen klingt die Sequenz zwar nicht allzu flüssig, aber es werden keine semantischen Wendungen sichtbar. Ausschließlich eine Perspektive über die Zeitformen und die dazugehörigen Hilfsverben wird fortlaufend dargestellt. Im Gegensatz dazu weist die Replik im folgenden Beispiel erheblich mehr dialogisches Potenzial auf:

But yet a thing is of small value, if it be not worth the asking: And although it is the part of fathers & mothers (truly Christians) to have care of their childrens education, and to pray zealously for them, and also to provide them necessary things for this temporall life, (Otherwise they should be worse then Infidels and the fowles of the ayre) Yet it is the childrens duty to require it in all humblenes [...]. (Erondell 1605: 60)

Formal könnte dieser eine Gesprächsbeitrag auch mehreren Personen zugeschrieben werden, da es sich hier um ein Für und Wider, um verschiedene Bestandteile handelt, die zu einem Argument zusammengefügt werden. Im Nachhinein dialogisch überformt, liest sich die Passage folgendermaßen:

A: But yet a thing is of small value, if it be not worth the asking.

B: Although it is the part of fathers & mothers (truly Christians) to have care of their childrens education, and to pray zealously for them, and also to provide them necessary things for this temporall life.

C: Otherwise they should be worse then Infidels and the fowles of the ayre.  
D: Yet it is the childrens duetye to require it in all humblenes [...].

In dieser, nun dialogischen Form erscheint die Replik als ein Ausschnitt aus einem Gespräch, in dem die verschiedenen Dialogteilnehmer ihre Meinung zum Thema äußern. Die erste Äußerung bringt eine Abkehr von der vorherigen (hier nicht mit angegebenen) Replik zum Ausdruck, da sie mit dem adversativen "but" beginnt. Danach führt der fiktive Dialogpartner B an, dass Eltern einer besonderen Verpflichtung unterliegen, worauf C einwirft, sie handelten sonst schlimmer als Ungläubige. Der Beitrag von D weist abschließend darauf hin, dass aber auch die Kinder Pflichten haben. Jeder Satz beinhaltet eine semantische Wende vom vorherigen Satz und kann somit als eigenständige Perspektive angesehen werden. Anderenfalls wäre es nicht so leicht möglich gewesen, die Bestandteile der ursprünglichen Replik auf verschiedene Gesprächsteilnehmer zu verteilen und dabei den Eindruck eines Gespräches zu vermitteln. Das Dialogische war der Replik inhärent und wurde nicht durch die formale Umstrukturierung des Textes erreicht. Umgekehrt ermangelte es dem ersten Beispiel an genau dieser dialogischen Qualität, obwohl der Text der Form nach durchaus dialogisch ist. Doch in jenem Fall gingen Form und Qualität nicht miteinander einher.

Die bisherigen Ausführungen zum Dialogischen dürfen nicht den Eindruck eindeutiger Kategorisierung erwecken. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass es sich beim Dialogischen und Monologischen nicht um eine Dichotomie, sondern um ein Kontinuum handelt, an dessen einem Ende Merkmale des Dialogischen, das heißt zusammengefasst das Vorhandensein von mindestens zwei Perspektiven, die aufeinander treffen und in der Durchdringung einen gemeinsamen Sinnbestand schaffen, und an dessen anderem Ende Merkmale des Monologischen, das heißt das Vorhandensein von nur einer Perspektive, die im Prozess der Darstellung keinerlei Veränderung erfährt, auffindbar sind. Damit ist weder das Dialogische noch das Monologische eine klar umrissene Kategorie, in die die Texte eingeordnet werden können. Stattdessen sind Kriterien aufgestellt worden, mit deren Hilfe Texte aufgrund von Tendenzen beschrieben werden können.

Das Dialogische in diesem Sinne weist auf zwei wichtige Eigenschaften hin. Das Vorhandensein von Perspektiven ist Voraussetzung für die der Kommunikation typischen Orientierung auf andere, und die gegenseitige Durchdringung ist Ausdruck von Reziprozität. Beides – die Orientierung auf andere und die Reziprozität – sind Eigenschaften, die auch soziale Kommunikation aufweist (vgl. Abschnitt 1.2), womit die un-

bestreitbare Nähe des Dialogischen zum Dialog als Interaktion und zur Mündlichkeit erklärt werden kann. Das Monologische hat diese Charakteristika nicht aufzuweisen. Nun kann natürlich eingewendet werden, dass ein monologischer Text ebenfalls in der Orientierung zu einem Rezipienten besteht. Damit wird aber auf eine andere Ebene verwiesen. Das Dialogische beziehungsweise Monologische bezieht sich auf einen Zustand sozusagen "innerhalb" eines Textes. Es sagt nichts über den Adressaten des Textes an sich aus, der ja unabhängig davon besteht. Und innerhalb des Textes können das Dialogische und Monologische voneinander unterschieden werden, indem bei Letzterem nur einer Perspektive Ausdruck verliehen wird. Diese kann keine Orientierung oder Reziprozität aufweisen, da keine weitere Perspektive da ist, mit der sie in eine Art Wechselwirkung treten könnte. Sobald sich Formen der Auseinandersetzung mit und Orientierung auf etwas außerhalb dieser einen Perspektive bemerkbar machen, kann nicht mehr vom Monologischen gesprochen werden. Sowohl der dialogische als auch der monologische Text können sich aber zu ihren Rezipienten hin orientieren, was allerdings nicht in der Einordnung der Texte selbst zum Tragen kommt.

In der Beschreibung von Orientierung und Reziprozität muss man darauf achten, den Eindruck von Intentionalität bei Perspektiven zu vermeiden, da Perspektiven ja wie gesagt nicht subjektbestimmt sind. Stattdessen sind Orientierung und Reziprozität inhärente Eigenschaften des Dialogischen, die das Aufeinandertreffen und den Prozess der Durchdringung kennzeichnen. Voraussetzung für eine Wechselseitigkeit ist das Anbieten einer Perspektive. Diese muss angenommen, das heißt als Perspektive erkannt werden, um modifiziert oder übernommen zu werden. Diesem Vorgang kann dann das Angebot einer zweiten Perspektive folgen, die entweder eine gänzlich andere als die erste ist oder in der bereits Teile der ersten Perspektive verarbeitet worden sind. Der gemeinsame Sinnbestand ergibt sich aus dem Vorhandensein dieser vorerst zwei Perspektiven, da beide als solche erkannt worden sind und sich in ihrer Verschiedenheit wechselseitig beeinflussen.

Diese Beschreibung des dialogischen Prozesses der Reziprozität unterliegt hier natürlich einiger Simplifizierung. In der Wirklichkeit lassen sich diese Vorgänge nur schwer voneinander trennen. So besteht die Möglichkeit, dass sie kaum zeitlich versetzt ablaufen, wie beim Prozess des Denkens beispielsweise. Auch finden sich in schriftlichen Dokumenten nicht immer sprachliche Erscheinungen, die jeden einzelnen Schritt dokumentieren. An diesem Punkt erscheint es hilfreich, zur Illustration auf eine spezielle Form der Kommunikation zurückzugreifen, denn dort lassen sich die verschiedenen

Stadien sichtbar machen: In einer Argumentation kann sich nur mit den verschiedenen Meinungen auseinandergesetzt werden, wenn diese zuvor dargestellt und erkannt wurden. Graumann beschreibt diesen Sachverhalt wie folgt:

Whatever I present as my view on a given matter, I offer as a potential perspective for others. Even if the other does not adopt my perspective on a topic, in order to reject it the other speaker must have recognized it as a potential view, i.e. a communicable perspective. (Graumann 1990: 113f.)

Um den Argumentationsprozess fortzuführen und eventuell zu einem Ende zu bringen, muss die entgegengesetzte Meinung vorgetragen und ebenfalls angenommen werden. Erst danach kann durch wechselseitige Überzeugungsversuche ein Ergebnis erzielt werden.<sup>16</sup>

Die Illustration anhand dieser Art der Kommunikation macht auf ein generelles Problem in der Beschreibung des Dialogischen aufmerksam: Wie lassen sich Perspektiven und damit die dialogische Qualität eines Textes feststellen beziehungsweise am sprachlichen Material sichtbar machen? In Ansätzen scheint das zu gelingen, wie Mukařovský demonstriert, wenn er sprachliche Korrelate zu den drei von ihm genannten Aspekten des Dialogs angibt (Mukařovský 1967: 117ff.). Für die psychologische Situation des Dialogs, die in unserem Verständnis auch durch eine Perspektive zum Ausdruck kommen kann, ist das beispielsweise die Verwendung von Personal- und Possessivpronomen der ersten und zweiten Person und damit einhergehend die Konjugation der Verben. Die Polarität zwischen Bejahung und Verneinung weist gleichfalls auf wechselseitige Abgrenzung hin. Syntaktische Beziehungen der Adversatio und Konzessivität markieren die Kontrastierung zweier Sinnpositionen.

Für semantische Wenden stellt Mukařovský sprachliche Korrelationen in Gegensatzpaaren wertenden Charakters wie auch im Spiel mit Wortbedeutungen und Ambiguitäten fest. Er weist aber gleichzeitig darauf hin, dass "die Schattierungen der möglichen semantischen Wenden an den Übergängen der Repliken allerdings erheblich vielfältiger [sind] als diese strengen Kontraste" (Mukařovský 1967: 118). Letztendlich lässt sich die Abgrenzung zweier Sinnpositionen oder Repliken nicht einfach an formalen Kennzeichen ablesen, sondern konstituiert sich eben aus dem Inhalt der Äußerungen. Wird ein dialogischer Text gesprochen, spielt außerdem die Intonation eine bedeutende Rolle, die

---

<sup>16</sup> Die Erläuterung dieses Beispiels dient zur Illustration verschiedener Stadien eines dialogischen Vorgangs. Dabei wurde sich hier bewusst nur auf die Inhaltsebene von Kommunikation bezogen. Natürlich spielt in jeden Dialog auch die Beziehung der Kommunikationspartner zueinander hinein. Zur Unterscheidung zwischen Inhalts- und Beziehungsebene vgl. 2.1.1 *Merkmale von Kommunikation in der Unmittelbarkeit* bzw. Watzlawick/Beavin/Jackson 1967: 53.



jedoch in dieser Arbeit aus nachvollziehbaren Gründen nicht berücksichtigt werden kann.

Doch diese sprachlichen Erscheinungen geben nur über die *Kontrastierung* zweier Perspektiven Auskunft, nicht über die Perspektiven selbst. Es entsteht der Eindruck, dass es kaum sprachliche Äquivalente im Sinne eines Repertoires gibt, deren Auftreten ein Garant für das Vorhandensein von verschiedenen Perspektiven ist. Aus zweierlei Gründen ist das auch plausibel. Zum einen stellt eine Perspektive ein inhaltliches Beschreibungsmerkmal dar, da sie unabhängige Sinnpositionen erfasst. Sie wird also hauptsächlich durch Abgrenzung erkennbar. Zum anderen handelt es sich beim Dialogischen und Monologischen nicht um feststehende Kategorien, denen eindeutige Merkmale zugeordnet werden können, sondern um ein Kontinuum, das Tendenzen aufzeigen und damit Zuordnungen ermöglichen soll. Schlagen sich im Sprachgebrauch Hinweise auf eine Kontrastierung oder Abgrenzung verschiedener Gedankengänge nieder, können dialogische Tendenzen nachgewiesen werden.

Zu diesem Anzeichen in der Sprache gehören einerseits die bereits von Mukařovský erwähnten, andererseits kann auch jede Art von Einwand ein Zeichen für weitere Perspektiven sein. Markiert sind solche Abweichungen von einer monologischen Darstellung durch die adversative Konjunktion "aber" oder auch durch adversative beziehungsweise konzessive Modalpartikeln wie "dagegen", "allerdings" und "obwohl", also durch Wörter, die eine semantische Wende vom bisher Gesagten repräsentieren. In dem oben angeführten Beispiel (S. 52) einer in sich dialogischen Replik wurde jedem Satz eine Markierung der semantischen Wende vorangestellt: "**But yet** it is of small value ...", "And **although** it is the part of fathers & mothers ...", "**Otherwise** they should be worse then ...", "**Yet** it is the childrens duetye ...". Auf diese Weise wurde deutlich gemacht, dass es sich um verschiedene Perspektiven handelt, die semantisch von vorher Gesagtem abzugrenzen sind. Im Allgemeinen lassen sich jedoch nicht eindeutige lexikalische Korrelate zu semantischen Wendungen und damit zur dialogischen Qualität auflisten.

Die Form eines Dialogs lässt keine Rückschlüsse auf seine Natur zu. Es stellt sich daher die Frage, ob hinter einer Dialogform auch das Dialogische als inhärente Texteigenschaft steckt oder ob es sich eher um einen monologischen Text im Gewand des Dialogs handelt. Wenn auch diese beiden Aspekte des Dialogs hier getrennt voneinander ausgeführt wurden, so muss dennoch deutlich bleiben, dass das Wesen eines Dialogs nur im Zusammenspiel von Dialogform und dem Dialogischen zutage tritt. Nur Form und Qua-

lität zusammen weisen einen Text als wahrhaft dialogisch aus und das soll auch in der Beschreibung der Dialoge festgehalten werden. Das Verständnis eines dualen Dialogbegriffes – bestehend aus Form *und* Qualität – eröffnet jedoch die Möglichkeit, Abweichungen vom "wahrhaft Dialogischen" zu erkennen und genau zu benennen.

## **2.3 DER DIALOG IM SPANNUNGSFELD MÜNDLICHKEIT – SCHRIFTLICHKEIT**

Entgegen den meisten Untersuchungen zum Dialog werden hier die Merkmale gesprochener Sprache in der Beschreibung des Dialogs ausgeklammert. Diese sollen nun gesondert Berücksichtigung finden. Auf die Gründe für diese Vorgehensweise ist bereits kurz eingegangen worden. Darüber hinaus können in einer Untersuchung eines Korpus aus der Renaissance nicht dieselben Maßstäbe angelegt werden wie bei Untersuchungen zur natürlichen Konversation unserer Tage.<sup>17</sup> Ein genauerer Blick auf die Texte lässt deutlich werden, dass die Autoren bewusst nicht nur mündliche Kommunikation im Geschriebenen kopierten, sondern auch Dialoge im Medium der Schrift erarbeiteten. Im Hinblick auf die hier zu behandelnden Texte ist besonders interessant, dass ihre Verwendung wiederum für den mündlichen Bereich geplant war.

Bezüglich der Zuordnung von Sprache zu einer der beiden Sprachformen gesprochene und geschriebene Sprache entsteht schnell der Eindruck, als herrsche vollkommene Klarheit, als wären es deutlich voneinander zu trennende Kategorien mit einem festen Satz an Merkmalen, deren Auftreten ein Garant für eine eindeutige Bestimmung ist. Sprachrealität sieht natürlich anders aus. Dem wird versucht, Rechnung zu tragen, wenn Abweichungen von den scheinbar klar umrissenen Merkmalsbündeln gesprochener und geschriebener Sprache mit Gegensatzpaaren wie "formell"/"informell" beigegeben werden soll. Formelle gesprochene Sprache heißt in der Regel nichts anderes, als dass im Gesprochenen Tendenzen zum Geschriebenen festzustellen sind oder Geschriebenes gesprochen wird, wie es beispielsweise für die Textsorte Vortrag angenommen wird (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 17). Umgekehrt liegen bei informeller geschriebener Sprache Besonderheiten vor, die eher dem Gesprochenen zuzuordnen wären. Das Dilemma besteht darin, dass die Sprachformen, die mit den Begriffen gesprochener und geschriebener Sprache erfasst werden sollen, sich nicht durch einen festen Satz an Merkmalen auszeichnen, sondern durch die Situation, unter deren Bedingungen Sprache

---

<sup>17</sup> Dieser Aspekt betrifft ebenfalls die im Folgenden ausgeführten Merkmale von Mündlichkeit und Schriftlichkeit selbst. So ist nicht zwangsläufig davon auszugehen, dass beispielsweise heutige Diskursmarker auch in der Renaissance als solche fungierten. Aus diesem Grund werden die sprachlichen Erscheinungen erst in den Untersuchungskapiteln konkret benannt, wo auch Bezug auf ihre Historizität genommen werden kann.

produziert wird und die bestimmte Merkmale lediglich begünstigt, sie aber nicht zwingend erforderlich machen. Daraus lässt sich eine Unterscheidung zwischen dem Vorgang der Sprachproduktion und der Sprachäußerung ableiten. In der Sprachproduktion werden die kommunikativen Strategien entsprechend der Situation ausgewählt oder vielmehr als "geschrieben" oder "gesprochen" *konzipiert*. Die eigentliche Äußerung wird dann entweder graphisch oder phonisch *realisiert* (vgl. Söll 1985: 17ff.).<sup>18</sup> Diese Unterscheidung zwischen Konzeption und Medium ermöglicht es, die verschiedenen Facetten eines Textes im Hinblick auf seine Zugehörigkeit zur geschriebenen oder gesprochenen Sprache relativ genau zu erfassen. Während sich beim Medium graphischer und phonischer Kode gegenseitig ausschließen, also sich strikt dichotomisch verhalten, lässt die Konzeption der geschriebenen oder gesprochenen Sprache "ein Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten mit zahlreichen Abstufungen" (Koch/Oesterreicher 1985: 17) zu. Bedeutsam ist dabei, dass immer die Transposition des sprachlichen Materials, unabhängig von seiner Konzeption, von einem Kode in den anderen möglich ist. Damit wird der Weg für eine Textanalyse bereitet, die sich auch auf potenzielle Verwendungsabsichten der Texte bezieht, da über die unmittelbare Realisierungsart – alle Texte sind graphisch realisiert und tradiert – hinausgegangen und Bezug auf die tatsächliche Applikation im Unterricht sowie dessen didaktische Intentionen genommen werden kann.

Es wurde gesagt, dass sich die Besonderheiten der Sprachformen geschriebene und gesprochene Sprache aus den Kommunikationsbedingungen ergeben, die der Situation der Sprachproduktion unterliegen. Für die geschriebene Sprache ist dabei der wesentliche Aspekt, dass die Kommunikationspartner voneinander zeitlich und räumlich entfernt sind, das heißt, nicht durch die Unmittelbarkeit der Kommunikationssituation verbunden sind. Gesprochene Sprache hingegen ist durch diese Unmittelbarkeit gekennzeichnet. Die Kommunikationspartner teilen eine gemeinsame Dialogsituation. Auf diesen Unterschied der Situation rekurren sehr treffend Begriffspaare wie "Sprache der Nähe" in Abgrenzung zur "Sprache der Distanz" (Koch/Oesterreicher 1985: 19ff.) respektive "involvement" – "detachment" (Chafe 1982: 45ff.). Sie benennen aus der Sicht der Kommunikationsteilnehmer die räumliche und zeitliche Nähe beziehungsweise Distanz sowie die mit Nähe einhergehende direkte Beteiligung und im Gegensatz dazu den Abstand zur Situation, in der das Dialoggeschehen stattfindet.

---

<sup>18</sup> Söll unterscheidet hinsichtlich der Konzeption den *code parlé* vom *code écrit* und hinsichtlich der Realisationsart beziehungsweise des Mediums den *code phonique* vom *code graphique*.

Eine Konsequenz aus der Unmittelbarkeit der Kommunikationssituation ist der gemeinsame Kontext (vgl. Kapitel 2.1). Damit sind hier weniger die Kontexte gemeint, die jeder Sprecher in die Unterhaltung mitbringt, als der gemeinsame zeitliche und räumliche Kontext. Es ergeben sich daraus als Zeichen des geteilten Wissens Verkürzungen. Wygotski stellte fest, dass eine unmittelbare Dialogsituation, in der beide Kommunikationspartner einander wahrnehmen und den "Kern der Sache" kennen, zur erheblichen Verkürzungen führen kann, die in solcher Form in geschriebener Sprache nicht möglich sind:

Der Dialog setzt voraus, daß die Gesprächspartner den Kern der Sache kennen, was eine ganze Reihe von Verkürzungen gestattet, und in bestimmten Situationen zur Entstehung von rein prädikativen Äußerungen führt. (Wygotski 1964: 335)

Im sprachlichen Material schlägt sich der Hang zu Verkürzungen neben den genannten prädikativen Äußerungen in einer gehäuftten Verwendung von Ellipsen und feststehenden, eingeschobenen Wendungen, den *inserts* (Biber et al. 1999: 1037ff.), nieder. Das führt darüber hinaus zu einer – im Vergleich zu Texten der Konzeption "geschrieben" – reduzierten grammatischen Komplexität, die eine Verarbeitung in der Konversation erleichtern soll. Folgendes Beispiel zeigt, wie die Teilsätze förmlich aneinandergereiht werden, was in der ersten Äußerung von Peter noch der Aufzählung geschuldet sein kann, jedoch nicht mehr für Thomas' Äußerung gilt. Hinzu kommt, dass die Kürze der Repliken Komplexität – weder grammatisch noch inhaltlich – überhaupt nicht zulässt.

Stephen. How shall we play?

Peter. The kyng shalbe worth six pynce. The Queene, foure; The knaue, two; and eche carte one; and who haue the asse shall rubbe.

Thomas. You say well: We will play my brother, and I agaynst Stephen and against you.

Peter. Will you haue it so Stephen?

Stephen. Yea.

(Bellot 1586: 65f.)

Sinneinheiten im Gesprochenen werden weniger in stringenten Ketten durch syntaktische Ko- und Subordination dargestellt, als fast ausschließlich syntaktisch koordiniert, was Chafe dazu veranlasst, gesprochene Sprache als fragmentiert zu bezeichnen (Chafe 1982: 38f.). Sie lässt logische Verknüpfungen der Bedeutungseinheiten vermissen. Der Replikwechsel im folgenden Beispiel enthält die für geschriebene Sprache typischen verschachtelten Konstruktionen.

*Scholer.* If this bee custom without reason, what certainty shall I hold?

*Maister.* Although it were good and easy, both for your own country learners and for strangers, that certaine rules were known and practised, (which thing might easily be done) yet because it lieth not in vs to reforme, I wish you rather to obserue the best, and follow that which we haue, than to labour for innouation which cannot effect. And let this admonition serue for all customs in the rest.

(Coote 1596: 22f.)

Für die Verwendung von Ellipsen zur Reduzierung grammatischer Komplexität sollen hier exemplarisch Frage-Antwort-Paare herangezogen werden.

Question. What are these Primitiues called besides?

Answer. Demonstratiues.

Q. Why so?

A. Because they commonly shew a thing not spoken of before.

(Brinsley 1612a: 12)

In der Antwort zur ersten Frage ("Demonstratiues") werden nicht Teile der Frage wiederholt, sondern es wird lediglich der neue, unbekannte, die Antwort konstituierende Teil geliefert. Der weggelassene Teil wird als bekannt vorausgesetzt, womit wiederum Komplexität – grammatische sowie inhaltliche – vermieden werden kann. In Thema-Rhema-Beziehungen ausgedrückt, lässt sich für die gesprochene Sprache eine umgekehrte Abfolge konstatieren (Söll 1985: 58f.). In der Antwort steht der rhematische Part vor dem thematischen, die neue Information wird dem Bekannten vorangestellt. Jedoch in Anbetracht der Affinität zu Verkürzungen kann das zur Folge haben, dass das Thema auch weggelassen wird und nur das Rhema die Antwort konstituiert, wie es in der zweiten Äußerung "Demonstratiues" erkennbar ist.

Die darauf folgende Frage ist ebenfalls stark verkürzt. Sie enthält neben dem Fragewort lediglich das Wörtchen "so", das sämtliche Informationen aus dem ersten Frage-Antwort-Paar verdichtet, nämlich "Primitives are also called demonstratives". Aber es können auch nur Teile komplexerer Konstruktionen als Ellipsen ausgedrückt werden, wie das die letzte Antwort demonstriert. Sie enthält nur den untergeordneten Teilsatz, nicht aber den Hauptsatz. Dieses für die gesprochene Sprache typische Phänomen subsumiert Söll unter syntagmatischer Einfachheit, welche sich in Sparformen und Einsparungen manifestiert, die so für Texte der Konzeption "geschrieben" nicht nur ungewöhnlich, sondern gar nicht erlaubt sind (Söll 1985: 55ff.). In dieser kurzen Sequenz aus einem Sprachlehrbuch treten demnach drei verschiedene Formen der Verkürzungen durch Ellipsen auf. Weitere häufige Formen von Ellipsen lassen sich in Echofragen oder Aufforderungen finden. Ellipsen stellen damit eine der wichtigsten Möglichkeiten dar, Verkürzungen zu bilden.

Die dritte Besonderheit, die von sprachlichen Verkürzungen herrührt, bezieht sich auf die Wortgruppe der *inserts*. Biber et al. definieren diese für die mündliche Sprache typische Wortgruppe als "stand-alone words which are characterized in general by their inability to enter into syntactic relations with other structures." (Biber et al. 1999: 1082) Sie lassen sich also nicht in Satzmuster integrieren, was ebenfalls auf die Abweichung der Grammatik der gesprochenen Sprache von der der geschriebenen Sprache hinweist. Wenn auch der grammatische Beschreibungsapparat auf mündliche Sprache anwendbar ist, so sind nichtsdestoweniger Unterschiede feststellbar, die aus der Konzentration grammatischer Klassifikationen auf die Schriftsprache resultieren. Das betrifft vor allem das Problem, den Satz als Analyseeinheit anzunehmen, da im engeren Sinne viele Äußerungen nicht aus Sätzen bestehen, sondern eher aus satzartigen beziehungsweise nichtsatzartigen Einheiten (in der Terminologie von Biber et al. "clausal" beziehungsweise "non-clausal units") gebildet sind.

In die Gruppe der *inserts* gehört eine ganze Reihe von sprachlichen Erscheinungen, die im Geschriebenen selten oder gar nicht vorkommen. Zu erwähnen wären da besonders Signale, die die Aufmerksamkeit auf etwas Bestimmtes lenken sollen, Interjektionen, Gruß-, Abschieds- und Höflichkeitsformeln sowie Frageanhängsel, die eine Antwort entlocken sollen (zum Beispiel "..., right?" oder "..., okay?"). Ein anderer weit verbreiteter Vertreter aus der Gruppe *inserts* ist der Diskursmarker. Diskursmarker signalisieren einen Übergang zu einem neuen Abschnitt im Gespräch, haben somit eine anzeigende ("markierende") Funktion, die zwischen Hörer, Sprecher und der Mitteilung selbst vermittelt (Biber et al. 1999: 1086). Das Erscheinen dieser und anderer Vertreter der Gruppe der *inserts* weist mit großer Wahrscheinlichkeit auf eine Konzeption eines Textes für den mündlichen Bereich hin. Ihr Fehlen beziehungsweise ihr Vorkommen birgt demnach eine Aussagekraft in sich, die in der Untersuchung des Korpus deutliche Hinweise auf die Gestaltung mit Ausrichtung auf eine der beiden Sprachformen gibt. Das wiederum spielt bei der Zuordnung didaktischer Dialoge im Zusammenhang mit den angestrebten Vermittlungsabsichten eine bedeutende Rolle, wenn beispielsweise das Ziel der Vermittlung die mündliche Kommunikation in alltäglichen Gesprächen ist. In einer getreuen Nachbildung sind Merkmale des Gesprochenen unerlässlich.

Gesprochene Sprache weist aufgrund der Unmittelbarkeit der Gesprächssituation weitere spezifische Merkmale auf, die sich aus der sprachlichen Performanz im Hier und Jetzt ergeben. Es spielt eine nicht ganz unerhebliche Rolle, dass durch Unmittelbarkeit sowohl die Verarbeitungszeit der Gesprächsbeiträge als auch die Vorbereitungszeit für

neue Gesprächsbeiträge begrenzt ist. Im Gegensatz zur geschriebenen Sprache muss Sprache im Mündlichen ohne längere Planungszeiten produziert werden. Simultan zur Aufnahme von Gesagtem läuft bereits die Sprachproduktion, die wiederum von Denkprozessen verschiedenster Art begleitet ist. Dass im Mündlichen die Sprachproduktion simultan zu allen anderen kommunikativen Aufgaben verlaufen muss und einem linearen Verlauf der Zeit unterliegt, oder anders gesagt: nicht "rückgängig" gemacht werden kann, bringt verschiedene Besonderheiten mit sich. Dazu gehört zum einen das Auftreten von Störungen im Sprachfluss. Eine Form einer solchen Störung sind Pausen, die aufgrund eines Augenblicks des Zögerns entstehen. Diese Pausen können auch durch vokalähnliche Laute gefüllt sein, um deutlich zu machen, dass die Äußerung noch nicht abgeschlossen ist und weitergeführt werden soll. Gravierendere Störungen zum anderen machen sich bemerkbar, wenn Teile einer Äußerung oder Äußerungen im Ganzen abgebrochen werden, um neu zu beginnen. Die so genannten *false starts* sollen mit Hilfe eines Neubeginns "gelöscht" werden (vgl. Söll 1985: 21). Der Sprecher berichtigt sich somit selbst. Dieser Reparaturmechanismus kann allerdings auch vom Kommunikationspartner eingeleitet werden. Zu den Performanzmerkmalen gehören außerdem unvollständige Äußerungen, Umformulierungen und Wiederholungen. Gerade aber für solche Sprachstörungen, wie typisch sie auch für das Gesprochene sein mögen, ist eine Aufnahme in Sprachlehrbücher relativ unwahrscheinlich. Es ist offensichtlich, dass bezüglich dieses Aspektes die didaktischen Intentionen Oberhand gewinnen und in der Dialogkonzeption auf solche Hilfsmittel, die Sprachrealität wiederzugeben, verzichtet wurde.

Der Zeitdruck, unter dem die Sprachproduktion steht, kann weiterhin auch zu Mechanismen führen, mit denen Zeit gewonnen werden soll, die aber nichtsdestoweniger den Sprachfluss verlangsamen beziehungsweise ihn unterbrechen. So sind beispielsweise Wiederholungen – einzelner Wörter oder auch Wortgruppen – eine Möglichkeit, den darauffolgenden Teil der Aussage zu planen. Diese Wiederholungen erscheinen dann als bewusst eingesetztes Mittel. Doch auch unbewusste Wiederholungen treten auf, wenn der Zeit- und Planungsdruck so groß wird, dass er aufgelöst werden muss. Auch eine Folge des Planungsdrucks sind Bezüge auf die eigenen Denkprozesse während des Sprechens. Sie können sowohl eine absichtsvoll eingesetzte Technik, Zeit zu gewinnen, darstellen, sie können aber auch weitestgehend unbewusst ablaufen. Bezüge auf die mentale Verarbeitung lassen sich im Geschriebenen so gut wie gar nicht nachweisen (Chafe 1982: 46).

Als letzte Besonderheit gesprochener Sprache, die sowohl dem Zeitdruck als auch der Tendenz zu Verkürzungen geschuldet ist, ist das begrenzte und sich oft wiederholende Repertoire sprachlicher Ausdrücke und syntaktischer Beziehungen zu nennen.<sup>19</sup> Einem Sprecher bleibt oft keine Zeit zu größerer Variabilität in der Wahl seiner Worte oder Konstruktionen. Das ist auch nicht unbedingt nötig, da durch den gemeinsam geteilten Kontext die Dialogteilnehmer einander verstehen, auch wenn Verkürzungen auftreten. Dieses Vertrauen auf das Kontextwissen führt zu einer im Vergleich zu geschriebener Sprache relativ niedrigen lexikalischen Dichte, die des Weiteren mit einer Tendenz zu Vagheit einhergeht. Es werden im Gespräch feststehende, stereotype Wendungen gebraucht, um die dann die eigentlichen Informationen herumgebaut werden.<sup>20</sup> Sie erleichtern die Sprachproduktion, weil sie nicht neu formuliert werden müssen, sondern bereits formelähnlich existieren. Auch das typische Phänomen der Vagheit resultiert aus dieser Erleichterung der Sprachproduktion, zumal der gemeinsame Kontext eine größere Spezifizierung und Genauigkeit unnötig macht.

Alles in allem ist die gewählte Sprachform gesprochene oder geschriebene Sprache maßgeblich von den der Kommunikationssituation unterliegenden Bedingungen abhängig. So muss dieser Überblick über die Merkmale gesprochener Sprache zwangsläufig unvollständig bleiben, genauso wie er mit Sicherheit Spezifika aufgeführt hat, die sich in Lehrbuchdialogen aufgrund ihrer Anlage als Unterrichtsmodelle nicht nachweisen lassen. Hervorzuheben ist dennoch, dass eine sprachliche Ausrichtung auf eine der beiden Sprachformen wesentlich zur Authentizität der Dialoggestaltung beitragen kann. In diesem Kapitel wurde damit begonnen, die Merkmale, die Texte in der Konzeption "gesprochen" enthalten, aus der Unmittelbarkeit der Kommunikationssituation herzuleiten. Genau dieses Kriterium unterliegt ebenfalls dem formalen Verständnis des Dialogbegriffs, da es sich aus der Alternation der Rede ergibt. Damit wird deutlich, dass dem Dialog als Interaktion eine Affinität zur Mündlichkeit durchaus innewohnt und die formale Dialoggestaltung mit Hilfe einer Auswahl von Spezifika gesprochener Sprache unterstützt werden kann. Aber der Dialog im Zusammenlaufen von Dialogform und dem Dialogischen bedarf der Mündlichkeit an sich nicht. Konzeptionen hinsichtlich Mündlichkeit oder Schriftlichkeit tragen stattdessen dazu bei, den Dialog mit seiner spezifischen Kommunikationssituation auszumalen, ihn plastischer zu gestalten.

---

<sup>19</sup> Zur geringeren Variabilität sowie der niedrigeren *type-token*-Relation im Vergleich zum Geschriebenen siehe auch Söll 1985: 22.

<sup>20</sup> Biber et al. diskutieren diese Strukturen unter der Bezeichnung *lexical bundles* (Biber et al. 1999: 990-1024).



## 2.4 ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Der für diese Arbeit gewählte Ansatz unterscheidet zwischen Dialogform und dem Dialogischen, deren Zusammentreffen allein den wahrhaften Dialog konstituiert. Beide Aspekte spielen für den Nachweis, dass der Dialog in der Renaissance eine Blütezeit erlebt, die sich auch auf die Gebrauchsliteratur erstreckt, eine ausschlaggebende Rolle. Einerseits wird im Folgenden zu zeigen sein, dass Texte in großer Anzahl dialogisch überformt wurden, die vordem als monologische Abhandlung ihre Verbreitung fanden. Das betrifft in erster Linie theoretische Werke zur Grammatik. Hier liegt die epochenspezifische Veränderung in der Form.

Andererseits wird zu zeigen sein, dass Dialoge der Renaissance eine ganz andere dialogische Qualität aufweisen. Die in der Einführung beschriebenen Unterschiede zu mittelalterlichen Dialogen offenbaren sich in besonderem Maße in der formunabhängigen Eigenschaft der Dialogizität. Die für die Renaissance charakteristische Ablehnung, einen einzigen Standpunkt als den allein wahren zu postulieren, führt zu offenen Dialogen, in denen gegensätzliche Meinungen dargestellt sind, ohne dass sich am Ende eine davon als unumstößliche Wahrheit erweisen wird. Das Dialogische wird folglich nicht aufgelöst, indem aus der Pluralität der Standpunkte nur einer hervorgeht, sondern sie bleibt im Dialog bestehen. Auch diese Besonderheit kann man anhand von didaktischen Dialogen aufzeigen, wie sie Dramatisierungen der Sprachtheorie darstellen (vgl. 5 *Der dramatische Dialog*).

Dialogform und das Dialogische treten als untrennbare Einheit in didaktischen Dialogen hervor, die den Sprachgebrauch in alltäglichen Kommunikationssituationen nachbilden (vgl. Kapitel 4). Der Dialog ist nicht länger Darstellungsmodus theoretischer Aspekte eines bestimmten Themas oder der Pluralität verschiedener Standpunkte. Stattdessen zeigt er den gesellschaftlichen Umgang in den unterschiedlichsten Situationen und ist selbst Teil davon. Der Unterricht mit Hilfe dieser Nachbildungen natürlicher Kommunikation birgt demnach immer auch eine Vermittlung dialogischer Prinzipien selbst in sich. Die Didaktik moderner Fremdsprachen mit solchen Modellkonversationen erlebte im späten 16. und frühen 17. Jahrhundert einen regelrechten Boom. Auf diesem Gebiet zeigten sich die meisten Veränderungen, die den allgemeinen Innovationen der Epoche entsprungen sind und nun auch in der zweckbestimmten Literatur ihren Niederschlag finden.

### 3 DER FRAGE-ANTWORT-DIALOG

Frage-Antwort-Dialoge bestehen – der Name sagt es bereits – ausschließlich aus Fragen und Antworten. Aufgrund dessen konstituieren sie einen eigenständigen Dialogtyp. Obgleich demnach ein rein formaler Maßstab zur Korpuszusammenstellung angelegt wird, so reichen doch die Unterschiede zu anderen Typen des didaktischen Dialogs weit über diese formale Besonderheit hinaus. Das Frage-Antwort-Format dient im Sprachunterricht speziell der Vermittlung theoretischen Wissens und unterscheidet sich damit maßgeblich von Dialogen, die zur Vermittlung praktischen Sprachgebrauchs eingesetzt werden (vgl. Kapitel 4). Diese veränderte Funktion schlägt sich natürlich in verschiedenen Charakteristika der Dialogart nieder. So sind Frage-Antwort-Dialoge ein Phänomen des institutionellen Unterrichts der Lateinschulen. Dort steht die Unterweisung in lateinischer Grammatik als Vorbereitung auf die Lektüre klassischer Autoren im Vordergrund. Somit dienen die Dialoge allesamt der Darstellung grammatischen Regelwissens, wobei Grammatik in diesem Zusammenhang als allgemein dem einer Sprache zugrunde liegenden Regelsystem zu verstehen ist, das auch den elementaren Bereich der Silbentrennung, die Unterscheidung zwischen Konsonanten und Vokalen sowie Orthographie einschließt. Zu diesen Gebieten, die in Frage-Antwort-Dialogen dargestellt werden, kommen natürlich auch die klassischen Disziplinen Wortartenklassifikation (im damaligen Sprachgebrauch Etymologie) und Syntax.

In diesem grammatikorientierten Unterricht der Lateinschulen bilden die Frage-Antwort-Dialoge in verschiedenen Stadien des Lernprozesses einen festen Bestandteil. Kenneth Charlton fasst das Lehrprogramm der Renaissance-Schulen wie folgt zusammen:

The child's study fell into two fairly well-defined parts, supervised in the larger schools by the usher and the master respectively. Under the usher the boy's life would be bounded by parsing and construing, the making of Latins or 'vulgars' and the building up of a vocabulary. Drill and repetition would be the dominant method. The rudiments mastered, he would then, with the master, proceed to the real end of these preliminary exercises, Latin composition, i.e. the writing and speaking of themes, letters, verses and orations in imitation of the classical authors whose texts he would read. (Charlton 1965: 105)

Die Frage-Antwort-Dialoge sind vornehmlich beim Erwerb der Grundlagen des Sprachstudiums zur Anwendung gekommen, das heißt sowohl im Elementarunterricht beim Lesen lernen als auch in den ersten Jahren in den Lateinschulen. Sie unterstützen in Form eines Begleitbuches das Verständnis der grammatischen Regeln sowie den Prozess des Auswendiglernens. Des Weiteren dienen sie zur Wiederholung des Stoffs. Sind

grammatische Konstruktionen vor dem Lehrer zu analysieren ("parsing and construing"), geschieht das mit Hilfe von Fragen, welche genau das geforderte Wissen, das bedeutet wortwörtlich die Regel aus dem Grammatiklehrbuch, als Antwort erhalten sollen. Zu diesem Zweck trimmt man die Schüler in ihren ersten Schuljahren, die Regeln im Wortlaut exakt wiederzugeben – und zwar mit Frage-Antwort-Dialogen. Das Frage-Antwort-Format fungierte folglich in den Lateinschulen als eine Technik des Wissenserwerbs (Auswendiglernen der Grammatiken) wie auch als Methode der Wissensüberprüfung (beim Analysieren von Textbeispielen). In den ersten Jahren der Lateinschulbildung ist somit der Frage-Antwort-Dialog allgegenwärtig.

### **3.1 HISTORISCHE EINORDNUNG**

Dass Frage-Antwort-Dialoge bereits in den Schulen des späten 15. und frühen 16. Jahrhunderts nachweisbar sind (zum Beispiel durch John Stanbridges *Accidence* von 1496 und Thomas Linacres *Rudimenta Grammatices* von 1523),<sup>1</sup> die Dialoge also als fester Bestandteil des Alltagslebens der Renaissance erscheinen, weist auf Traditionen und Vorläufer hin, ohne die sie sicherlich ein weniger selbstverständlicher Teil des institutionellen Unterrichts wären. Sie stellen damit keine "Erfindung" der Renaissancezeit dar. Der Blick auf ihre Vorläufer ermöglicht es, die der Renaissance geschuldeten Veränderung in Form und Funktion des Dialogs aufzuspüren.

#### **3.1.1 Formale Modelle: Sokratischer Dialog, Streitgespräch, Katechismus**

Das Frage-Antwort-Format ist in der Tat ein immer wiederkehrendes Phänomen auf der Suche nach oder in der Vermittlung von Wissen. Drei der wichtigsten Vertreter stellen die Sokratischen Dialoge, das Streitgespräch und der Katechismus dar.

Die so genannten *Sokratischen Dialoge* Platons sind jene Beispiele dieser Methode, die am weitesten in die Geschichte zurückreichen. Auch die Lehrbuchautoren der englischen Renaissance berufen sich auf das mäeutische Verfahren der Wissensvermittlung. Lane schreibt im Vorwort zu seinem Lehrbuch *A Key to the Art of Letters*: "I have chosen the Socratical way of Question and Answer in my Book, as most instructive" (Lane 1700: XVII) und bezieht sich dabei auf eine einfache Abfolge von Fragen und Antworten. Dadurch steht sein Lehrwerk aber dem Katechismus nahe, der Berland zufolge nicht mit den Sokratischen Dialogen vereinbar ist: "When the questioning method decays into merely catechetical demands of formulaic responses, it cannot properly be

---

<sup>1</sup> Für eine Beschreibung des Lateinschulunterricht im frühen 16. Jahrhundert vgl. Baldwin 1944 (vol. 1): 134-63.

called the Socratic mode of reasoning." (Berland 1992: 102) Diese Sokratische Art der Wissensfindung geht nämlich Schritt für Schritt durch gezielte Fragen in der Beantwortung einer übergeordneten Frage vor, wie die folgende Sequenz aus dem Dialog *Menon* zeigt, der mit der Frage beginnt: "Kannst du mir wohl sagen, Sokrates, ob die Tugend gelehrt werden kann?" Auf dem Weg zur Definition von "Tugend" wird das Schöne und wie in diesem Auszug sein Gegenteil, das Böse, verhandelt.

*Sokrates:* Glaubst du denn also, Menon, daß jemand, das Böse kennend, daß es böse ist, es doch begehrt?

*Menon:* Allerdings.

*Sokrates:* Und was meinst du, begehre er? Daß es ihm werde?

*Menon:* Daß es ihm werde. Denn was sonst?

*Sokrates:* Etwa glaubend, daß das Böse dem nützt, dem es zuteil wird? Oder, das Böse kennend, daß es dem schadet, dem es beiwohnt?

*Menon:* Einige wohl, indem sie glauben, das Böse nütze, andere auch, indem sie es kennen, daß es schadet.

*Sokrates:* Und dünkt dich denn, daß diejenigen das Böse erkennen, daß es böse ist, welche glauben, das Böse nütze?

*Menon:* Das dünkt mich wohl nicht recht.

*Sokrates:* Offenbar also begehren jene, welche es nicht erkennen, schon nicht mehr das Böse, sondern das vielmehr, was sie für gut halten, es ist aber eben böse, so daß die, welche das Böse nicht erkennen, sondern glauben, es sei Gutes, offenbar das Gute begehren.

(Platon, *Menon*: 77c-e)

Die Sokratische Technik besteht im Wesentlichen darin, durch Fragen den Gesprächspartner in seinem Glauben an sein vermeintliches Wissen zu verunsichern, um dann durch weitere Fragen bei ihm den Eindruck von Unwissenheit zu erzeugen, worauf die Aneignung neuen Wissens erfolgt. Das Beispiel zeigt, wie Sokrates die Teilergebnisse des Gesprächs zu Entscheidungsfragen formuliert, die Menon bejaht, bis sie beide an einen Punkt gelangen, an dem sich die Frage zwar genauso wie vorher auch aus ihren Zwischenergebnissen ergibt, ihre Proposition aber dennoch falsch ist und abgelehnt werden muss. Dann erst gelangen sie zu einer Schlussfolgerung, die als vorläufige Wahrheit gilt. Sokrates geht dabei nach einem bestimmten Schema vor:

Dürfen wir Platon glauben, so hat Sokrates eine Methode des Fragens entwickelt. Nach ihr gibt es eine bestimmte Ordnung. Es gibt Fragen, die beantwortet sein müssen, bevor zur nächsten übergegangen werden kann. Die Methode des Fragens erfolgt vom Allgemeinen zum Besonderen. [...] Das Fragenkönnen setzt ein Wissen voraus, das nicht alle Gesprächspartner mitbringen. Über dieses Wissen verfügt Sokrates offensichtlich. Es handelt sich um ein implizites Wissen, das den Gang des Gesprächs leitet. Es wird expliziert, wenn das Gespräch stockt oder Uneinigkeit über die Gesprächsführung entsteht. (Pleger 1998: 195)

Die Frage-Antwort-Gespräche von Sokrates fingieren demnach den Prozess der Wissensfindung. Sie können als Fiktion bezeichnet werden, da Sokrates seinen Wissensvorsprung nur dann preisgibt, wenn der Gesprächsfluss unterbrochen wird. Durch gezieltes Fragen fördert Sokrates implizit die Wissensvermittlung. Die Sokratischen Dialoge ber-

gen somit sowohl die *Suche* als auch die *Vermittlung* von Wissen in sich. Insofern lassen sich Parallelen zu den Frage-Antwort-Dialogen aufzeigen, die ebenfalls im Dialog Wissenssuche und -vermittlung fingieren. Auch die deduktive Vorgehensweise haben sie gemein. Bei beiden werden aus allgemeinen Aussagen Besonderheiten abgeleitet. Im einen Fall sind dies moralische Grundsätze, im anderen Fall Regeln zur Systematisierung der Sprache.

Wenn auch nicht immer so ausgefeilt wie die Sokratische Fragetechnik, so spielt doch die Erotematik weiterhin beim Lehren und Lernen eine wesentliche Rolle. Die mittelalterlich-scholastische Tradition der *Streitgespräche* oder *disputationes*<sup>2</sup> bringt neben der bedeutenderen syllogistischen auch eine erotematische Variante hervor (vgl. Marti 1994: 868 und Schild 1994: 415ff.), die sich besonders im Elementarbereich der Wissensvermittlung durchsetzt. Abgesehen von der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff bekommen diese Schuldisputationen im 16./17. Jahrhundert zunehmend größere Bedeutung für indirekte didaktische Absichten. Erleichtert wurde zum einen der Umgang mit der Fremdsprache Latein überhaupt, und zum anderen "lernten die Teilnehmer friedfertig miteinander umzugehen, nachzugeben, Niederlagen ehrenvoll zu ertragen; kurz, sie [die Schuldisputation] mache die Studenten 'zu allen Verrichtungen des menschlichen Lebens geeignet'." (Marti 1994: 869) Die beim Disputieren gewonnenen Erfahrungen lassen sich in alltäglichen Konversationen nutzen. Das Streitgespräch fördert mithin die Gesprächskultur der Schüler untereinander und außerhalb der Schule.

Unter den Frage-Antwort-Texten findet sich ein Dialog, in dem eine solche Schuldisputation (in Form eines Buchstabierwettbewerbes) dargestellt wird (vgl. Coote 1596: 32ff.). Unter der Überschrift "Here is set downe an order, how the teacher shall direct his schollers to oppose one another" präsentiert dieser Dialog nicht nur den grammatischen Lehrstoff, den es zu lernen galt, sondern gleichzeitig die angemessene Art und Weise des Wettstreits zwischen zwei Schülern. Dieser Text entspringt zweifelsohne der Tradition der Streitgespräche, deren Blütezeit im Hochmittelalter liegt, die aber noch in der Renaissance im Schul- und Universitätsbetrieb fest verankert ist und dort wieder zu neuen Ausprägungen führt: "By the sixteenth century the exercise had become so popu-

---

<sup>2</sup> Im Zusammenhang mit den scholastischen Disputationen sei auch auf die *quaestiones* verwiesen, wo die Frage gleichfalls als Instrument der Lehre hervortritt: "Die scholastische *quaestio* des Mittelalters erwächst aus der *disputatio*; sie legt dar: das pro et contra, so daß die Frage thematisch-problematisch aufbereitet wird, sowie die Lösung und ihre Begründung und endlich die Einwände dagegen." (Zillober 1972: 1060) Ihren Höhepunkt an Darstellungskraft und Tiefe erreichen die *quaestiones* in der *Summa Theologiae* des Thomas von Aquin (Veit 1998: 432). Zur *quaestio* als "wichtigster Literaturgattung der Scholastik neben dem Kommentar" siehe Kristeller 1976: 227ff.

lar that boys used to engage spontaneously in such 'appositions', interschool feelings running high enough to lead to riots." (Kelly 1969: 50) Auch andere Frage-Antwort-Dialoge, in denen die Dialogrollen Frage und Antwort zwei Schülern zugewiesen sind, lassen sich auf die Disputation zurückführen.

Der *Katechismus* – als dritter eindeutig auszumachender Vorläufer der Frage-Antwort-Dialoge – ist indes eine Dialogform, die erst aus heutiger Sicht mit den Frage-Antwort-Texten in Verbindung gebracht wird. Peter Mack weist auf die enge Verbindung zwischen Katechismus und Grammatikunterricht hin: Der Katechismus fungierte dort sowohl als eine Methode für die Wissensvermittlung als auch zur Überprüfung des Lehrstoffes (Mack 1984: 204). Peter Burke zählt gar den Katechismus, neben Drama, Disputation und Konversation, zu den vier Hauptarten der Renaissancedialoge (Burke 1989: 3f.). Definition, Ursprung und historische Entwicklung des Katechismus fasst Luis G. Kelly wie folgt zusammen:

[...] as it is based on a stock response to a stock cue, it provides for extremely firm control over pupil learning in the classroom. It originates in the philosophical dialogues of Greek and Latin classicism in which a great man is represented as leading an interested inquirer to wisdom. The Late Latin grammarians rid themselves of the fiction that their treatises represented a conversation, but often kept a question-and-answer form. (Kelly 1969: 49f.)

Als Instrument religiöser Instruktion findet der Katechismus die größte Verbreitung. Von den Verfassern der Sprachlehrbücher wird die formale Ähnlichkeit mit der Glaubenslehre indes nicht erwähnt.

Die systematische Unterweisung der elementaren Inhalte der christlichen Lehre bezeichnet man als Katechese (Biemer/Tscheetzsch 1998: 922ff.). Im Zuge der Reformation benennt der Begriff "Katechismus" dann ab dem 16. Jahrhundert auch das der Glaubensunterweisung dienende Lehrbuch. Die Begrifflichkeit entsteht in der uns bekannten Form demzufolge erst in der Reformationszeit. Das bedeutet allerdings nicht, dass deswegen der Begriff "Katechismus" für die Sprachlehrer jener Zeit nur unzureichend verbreitet gewesen ist, um den Grammatikkatechismus auch entsprechend benennen zu können, geschweige denn Parallelen in der Form zwischen Grammatik- und Glaubensvermittlung festzustellen. Die Schullehrbücher des 16. und 17. Jahrhunderts geben deutliche Hinweise darauf, dass der Katechismus (auch als solcher bezeichnet) ein fester Bestandteil der ersten Schuljahre eines Kindes ist, noch ehe mit dem Gram-

matikunterricht begonnen wird (vgl. Brinsley 1612 und Hoole 1660).<sup>3</sup> Die weite Verbreitung dieser Unterweisungstechnik lässt sich eher mit den allgemein anerkannten Vorzügen des Katechismus erklären. Wilson ist jedoch nicht der Meinung, dass sich diese Vorzüge nur auf ältere Methoden zurückführen lassen:

The practise of catechism is undoubtedly as old as the Church and has persisted throughout its history, though the standardization of the term and the direction in the form toward children seem to be accomplishments of the sixteenth century. (Wilson 1981: 24)

Zu den Vorzügen des Katechismus als Lehrmethode gehört ein feststehender Frage- und Antwortkatalog, der eine im Wortlaut möglichst wenig veränderte Weitergabe des Stoffes sichern soll: "[...] in any case word for word accuracy is required, as a guaranty of orthodoxy." (Mack 1984: 192) Der Textaufbau durch Fragen und Antworten erleichtert das obligatorische Memorieren der Grammatikregeln, da die Fragen aus den Antworten hervorgehen und auf diese wiederum wie "Stichwortgeber" (*prompts* [Ebd.]) rekurren. In dieser Form gewinnt die Einheit aus Frage und Antwort den Charakter eines formelhaften Ausdrucks, der nach Ong die mentale Verarbeitung sowie die Gedächtnisleistung unterstützt (Ong 1990: 33ff.). Der Fragende im Katechismus ist generell der Lehrer und der Gefragte der Schüler. Die Situation im Frage-Antwort-Spiel bezieht sich auf die Überprüfung von Wissen. Damit unterscheidet sich die Funktion der Fragetechnik maßgeblich von der Funktion der Fragen aus den Sokratischen Dialogen. Dort dienen die Fragen der Suche nach und der Vermittlung von Wissen. Im Katechismus indes wird in der Dialogsituation Wissen überprüft, abgefragt. Für den Adressaten des Frage-Antwort-Textes ist jedoch ein Transfer von Wissen beabsichtigt. Der Leser des Katechismus soll den dargebotenen Inhalt (auswendig) lernen.

Der Lateinunterricht der Grammatikschulen, dessen Ziel in den unteren Stufen eben dieses Auswendiglernen der Grammatikregeln ist, macht großen Gebrauch von der katechistischen Methode, so dass Schullehrer ihre eigenen Unterrichtsmittel für diesen Zweck schrieben.<sup>4</sup> Weniger verbreitet hingegen ist die Anwendung im modernen Fremdsprachenunterricht, in welchem die Sprachlehrer die Prioritäten auf die Konversation setzen und Grammatik zwar als notwendigen, aber nicht wichtigsten Teil der Unterweisung erachten.

---

<sup>3</sup> Das erste Schulbuch für ein Kind stellte in der Regel *The ABC with a Catechism* dar, welches Lesenlernen und Glaubensunterweisung verband (Watson 1968: 165). Eine ausführliche Darstellung der Entstehung und Entwicklung solcher und anderer *petty school*-Lehrwerke bietet Baldwin 1943.

<sup>4</sup> Zu diesen gehören etwa John Brinsley, John Stockwood und Owen Price (vgl. Kapitel 3.2.2).

### 3.1.2 Inhalt und Form: die Grammatiken von Donatus und Lily/Colet

Zum Verständnis der didaktischen Dialoge im Frage-Antwort-Format sind neben den formalen Modellen, die sie in den Sokratischen Dialogen, dem Streitgespräch und vor allem im Katechismus haben, auch die Orientierungspunkte im Hinblick auf die Grammatiken der lateinischen Sprache entscheidend. Zwei Grammatiken für den Schulunterricht stehen dabei im Vordergrund – Donatus' *Ars Minor* und Lily/Colets *A Shorte Introduction of Grammar*. Die *Ars Minor* von Donatus ist insofern bedeutsam für die didaktischen Dialoge, als sie bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts als Standardlehrwerk unter den Schulgrammatiken fungiert und somit einige wesentliche inhaltliche Richtlinien vorgibt. Vor allem aber bietet ihre Gestaltung als Frage-Antwort-Text ein formales Modell für die Frage-Antwort-Dialoge der Lateinschulen. Das zweite grammatische Lehrwerk, die "Royal Grammar" von William Lily und John Colet, baut inhaltlich sehr stark auf der Donatus-Grammatik auf und löst diese als Standardwerk in den Schulen ab. Als – per königlichen Dekret – vorgeschriebene Schulgrammatik setzen die didaktischen Dialoge den Text der Lily-Grammatik zum Teil wortwörtlich in ein dialogisches Format um. Damit bietet sich die Möglichkeit, die Technik der Dialogisierung im Vergleich zum Ausgangsmaterial zu untersuchen.

Die Geschichte der Donatus-Grammatik reicht bis ins 4. Jahrhundert zurück, in welchem Aelius Donatus das grammatische Wissen der Zeit zu einer systematischen Abhandlung, bestehend aus der *Ars Maior* und der *Ars Minor*, zusammenstellte und damit ein Werk für den Lateinunterricht verfasste, das sich über Jahrhunderte hinweg behaupten konnte.<sup>5</sup> Im Mittelalter werden Unterricht und Systematisierung der Grammatik – wie viele andere Gebiete auch – von dogmatischen Bestrebungen durchzogen, was bedeutet, dass der Donatus-Grammatik ausgeprägt mittelalterliche Grammatikabhandlungen zur Seite gestellt werden.<sup>6</sup> Mit dem Einsetzen der Renaissance und damit der Abkehr vom Mittelalter treten diese mittelalterlichen Grammatiken in den Hintergrund und Donatus' Werk bildet wiederum (wenngleich nur bis zur Entstehung der Lily-Grammatik) das Lehrbuch für die lateinische Grammatik schlechthin.

Unter "Donatus-Grammatik" wird in der Regel das Elementarlehrbuch, die *Ars Minor*, verstanden. Die Stellung dieser Abhandlung ist in der Zeit so gefestigt im Lateinunterricht, dass "der Donatus" Inbegriff und Name für Einführungen in die lateinische

---

<sup>5</sup> Zur Geschichte der Donatus-Grammatik vgl. Chase 1926.

<sup>6</sup> In der Einführung zur *Ars Minor* gibt Chase auch hiervon ein eindrucksvolles Beispiel, indem er zeigt, wie die Grammatik benutzt wurde, um letztendlich ein moralisches Traktat daraus zu machen.



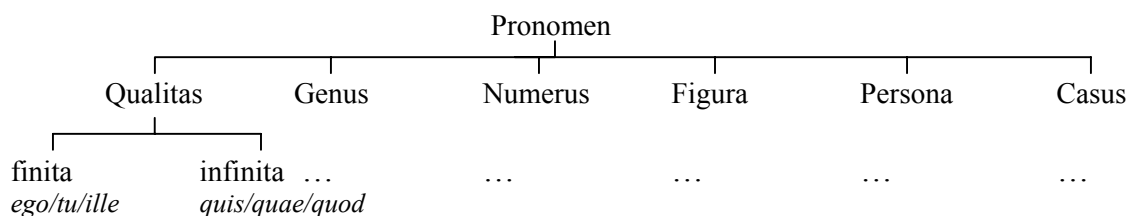
Grammatik überhaupt wird.<sup>7</sup> John Colet, der Koautor der später königlich verordneten Schulgrammatik, verwendet ebenfalls den Verfassernamen in gleicher Bedeutung mit "accidence", dem englischen Begriff für das Grundlagenlehrbuch: "mani haue writen & haue made certayne introduccions in to latyn speche, called Donates" (Colet 1527: *A lytell proheme to the boke*).

Die *Ars Minor* ist eine Abhandlung in lateinischer Sprache, die in acht Kapiteln mittels Fragen und Antworten das Wortartensystem ausführt.

#### De Pronomine

Pronomen quid est? Pars orationis, quae pro nomine posita tantundem paene significat personamque interdum recipit. Pronomini quot accidunt? Sex. Quae? Qualitas genus numerus figura persona casus. Qualitas pronominum in quo est? Bipertita est: aut enim finita sunt pronomina aut infinita. Quae sunt finita? Quae recipiunt personas, ut ego tu ille. Quae sunt infinita? Quae non recipiunt personas, ut quis quae quod. Genera pronominum quae sunt? [...] (Donatus: 33)

In dieser Form stellt die Donatus-Grammatik nicht nur inhaltlich, sondern vor allem im Hinblick auf ihre Gestaltung einen wesentlichen Vorläufer der didaktischen Dialoge dieses Korpus dar.<sup>8</sup> Als Elementarlehrwerk aus dem 4. Jahrhundert lässt sich die Verwendung der Frage-Antwort-Form auf die in dieser Zeit vorherrschende Kultur der Mündlichkeit zurückführen. Die Zielgruppe für dieses Lehrbuch, nämlich Schüler der lateinischen Sprache, muss ohne schriftliche Fixierungen beim Erlernen der Grammatik oder später ohne Referenzbücher auskommen. Darüber hinaus unterstützt das Frage-Antwort-Schema ebenfalls die inhaltliche Strukturierung des Lehrstoffes. Mit Hilfe der Fragen werden inhaltliche Zusammenhänge und der systematische Aufbau der Grammatik verdeutlicht, so dass sie sich schneller einprägen lassen. Die Leichtigkeit, mit der der oben zitierte Text in ein Flussdiagramm umgesetzt werden kann, zeigt, wie stark der grammatische Lehrstoff systematisiert wurde.



Die klaren inhaltlichen Beziehungen der grammatischen Termini untereinander und in der Beschreibung des übergeordneten Begriffes – in diesem Fall: Pronomen – erleich-

<sup>7</sup> Chase führt aus, dass es ein europäisches Phänomen war, den Elementarbereich sowie das dazugehörige Lehrbuch "Donatus" (engl. u. frz. auch "Donat" bzw. "Donet") zu benennen (Chase 1926: 6f.).

<sup>8</sup> Auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Vergleich zu den didaktischen Dialogen des 16./17. Jahrhunderts wird in der Beschreibung der dialogischen Qualität der Frage-Antwort-Dialoge (3.4.1) verwiesen.

tern maßgeblich den Prozess des Memorierens. Auf diese Weise lässt sich die fehlende visuelle Unterstützung in einem fortlaufenden Text während des Lernprozesses zu einem nicht ganz unerheblichen Teil kompensieren.

Für die Grammatik von William Lily und John Colet gilt das nicht mehr. Sie ist nicht in Frage-Antwort-Form verfasst. Ihre Entstehungsgeschichte beginnt bereits in den ersten Jahren des 16. Jahrhunderts, doch nicht vor Mitte desselben Jahrhunderts hat das Lehrbuch seine endgültige Form gefunden.<sup>9</sup> Der Bedarf nach einer "neuen" Grammatik resultiert aus der Verbannung der mittelalterlichen Grammatiken. Die entstehenden Lücken werden im 15. Jahrhundert mit neu verfassten oder wiederbelebten Grammatiken zu füllen versucht, damit aber ergibt sich eine großen Uneinheitlichkeit im Lateinunterricht der verschiedenen Schulen. In dem Bestreben nach Konformität des Lateinunterrichts bildete sich unter anderem ein Komitee im Auftrag König Heinrichs VIII., welches die Grammatik von William Lily<sup>10</sup> empfiehlt. 1542 erscheint sie das erste Mal mit der königlichen Proklamation "compiled and sette forth by the commaundement of our most gracious souverayne lorde the king"<sup>11</sup>, die in den folgenden Jahren noch zweimal wiederholt werden soll: 1547 von Edward VI. und 1551 von Elizabeth I. Nach der Proklamation Edwards VI. findet die letzte Überarbeitung statt und die Grammatik erscheint von nun an und in ihrer endgültigen Fassung unter dem Titel *A Shorte Introduction of Grammar, generally to be used in the kynges Maiesties dominions, for the bryngynge up of all those that entende to attayne the knowledge of the Latine tongue*.<sup>12</sup>

Die Lily-Grammatik besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil, *A Shorte Introduction of Grammar*, behandelt in englischer Sprache das Wortartensystem, Kongruenzregeln sowie die so genannten "Rules of construction", die verschiedene Wortarten im Hinblick auf die von ihnen verlangten Kasus besprechen. Der zweite Teil, *Brevissima Institutio*

---

<sup>9</sup> Zu den verschiedenen Stadien des Entstehungsprozesses siehe das Kapitel "The authorised Latin grammar" in Watson 1968: 242-259 und "Formation of the Authorized Grammar" in Baldwin 1944 (vol. 2): 690-701.

<sup>10</sup> Aufgrund der Tatsache, dass das Grammatiklehrbuch unter dem Namen "Lily's Grammar" bekannt wurde, soll auch im Folgenden von dieser Bezeichnung Gebrauch gemacht werden, obwohl auch John Colet maßgeblich am Entstehen der "Royal Grammar" mitgewirkt hat. Welche Abschnitte der Grammatik von wem verfasst wurden, ist nach wie vor zu großen Teilen der Spekulation überlassen. Es gibt Hinweise darauf, dass die ersten Irrtümer bereits während der Entstehung der Grammatik auftraten, als Desiderius Erasmus, dessen Überarbeitung einer frühen Fassung des Werkes auch zu dessen Erfolg beitrug, eine Version Lily zuschrieb, obwohl sie wahrscheinlich aus der Feder von Colet stammt: "The explanation seems to be that Colet wrote the draft and send it to Lily. Lily made emendations. [...] Erasmus received the draft emended by Lily, and knowing that a portion of it was Lily's, concluded that the whole of it was by him." (Watson 1968: 250)

<sup>11</sup> So das Titelblatt der Ausgabe von 1542 (zitiert in Watson 1968: 252).

<sup>12</sup> "[T]his [die königliche Proklamation] doubtlessly led to the final revision – the form in which it was to remain virtually unchanged for over four hundred years and through some three hundred and fifty editions", so das Vorwort zum Faksimiledruck der Grammatik, die zwar den Text der Ausgabe von 1549, aber ebenfalls das Titelblatt der Ausgabe von 1548 enthält.

*seu Ratio Grammatices*, ist in lateinischer Sprache verfasst und beinhaltet – ungeachtet seines Titels – einen ausgesprochen langen Regelteil zur Orthographie, Etymologie (i.e. die Darstellung der acht Wortarten), Syntax und Prosodie. Die Behandlung des Wortartensystems orientiert sich inhaltlich in vielen Punkten an Donatus.<sup>13</sup> Insgesamt unterscheiden sich die beiden Grammatiken allerdings in einem wesentlichen Aspekt – dem der Komplexität: "The old Donatus was simplicity itself compared with Lily." (Watson 1968: 261) Der um ein Vielfaches erhöhte Schwierigkeitsgrad führt dazu, dass der neuen Grammatik eine große Menge an Begleitbüchern zur Seite gestellt wird, deren Ziel es ist, das Lehrbuch zu erklären und insgesamt zugänglicher zu machen. Diese Begleitbücher übersetzen etwa die lateinischsprachigen Regeln ins Englische,<sup>14</sup> oder sie reduzieren das gesamte Lehrbuch auf das Wesentliche, das nach Ansicht der Verfasser zum Erlernen der Sprache unabdingbar sei,<sup>15</sup> oder sie fügen Beispiele und deren ausführliche Besprechung den eigentlichen Grammatikerklärungen hinzu.<sup>16</sup> Das alles geschieht immer mit dem Hinweis "according to the very Words of the Book"<sup>17</sup>, das heißt, der ursprüngliche Text der Lily-Grammatik wird als wortwörtliche Grundlage verwendet und weitestgehend beibehalten. Somit lassen sich die korrespondierenden Abschnitte leichter erkennen.<sup>18</sup>

Mit dem erklärten Ziel, die expositorische Abhandlung der Lily-Grammatik zugänglicher zu gestalten, greifen die Verfasser der Begleitbücher auf das Format zurück, das bereits bei Donatus zu dessen guter Verständlichkeit beitrug – den Frage-Antwort-Dialog.<sup>19</sup> Als ohnehin fester Bestandteil des Unterrichts in den ersten Jahren der Lateinschulen sind die Schüler mit dieser Arbeitsweise lange vertraut. Aus pädagogischer Perspektive ist die Aufteilung eines expositorischen Textes in Fragen und Antworten explizit als Erleichterung zum Erlernen eines Stoffs anerkannt. Darüber hinaus unterstützt

---

<sup>13</sup> Einen kurzen Überblick über die inhaltlichen Gemeinsamkeiten gibt Chase 1926: 21.

<sup>14</sup> So zum Beispiel Charles Hoole in *The Common Rudiments of Latine Grammar* (1667), aber auch John Brinsley, dessen Lehrbuch *The Posing of the Parts* (1612a) auch englische Erläuterungen einiger lateinischer Regeln beinhaltet.

<sup>15</sup> John Leechs Frage-Antwort-Version der Lily-Grammatik, *Certaine Grammar Questions* (1605), ist beispielsweise deutlich kürzer als das Original.

<sup>16</sup> Vgl. John Stockwood, dessen *Plaine and Easie Laying open of the meaning and understanding of the Rules of Construction in the English Accidence* (1590) nähere Erläuterungen zur Lily-Grammatik verspricht.

<sup>17</sup> Diese Wendung ist Charles Hoole's *The Common Rudiments of Latine Grammar* (1667) entnommen, aber auch Brinsley, Stockwood und andere mehr verweisen darauf, dass keine neue Grammatik verfasst wurde, sondern eine Bearbeitung der autorisierten Grammatik vorgenommen wurde, die im Wortlaut auf das Original rekurriert.

<sup>18</sup> Im Abschnitt 3.4.2 wird auf die Dialogisierung im Vergleich zum expositorischen Original detailliert eingegangen.

<sup>19</sup> Watson kann bei seiner ausführlichen Behandlung der Begleitbücher zur Lily-Grammatik hauptsächlich auf dialogische Erläuterungsbücher verweisen (vgl. Watson 1968: 266ff).

der katechistische Frage-Antwort-Katalog die Gedächtnisleistung der Schüler (Tinkler 1988: 201). Somit bietet sich dieses Format regelrecht an, den komplizierten Text von Lily und Colet für die Schüler aufzuarbeiten. Die didaktischen Vorzüge der Frage-Antwort-Form erstrecken sich aber außerdem auch auf die Überprüfung des gelernten Lehrstoffs: "explained and examined by Short Questions and Answers", beschreibt beispielsweise Charles Hoole seine Methode der Aufbereitung des Ausgangsmaterials. Im Frage-Antwort-Dialog sollen demnach die Vorteile für Schüler und Lehrer gleichermaßen gebündelt werden. Offenbar steht die Art der Vermittlung von Inhalten den Überprüfungsmethoden formal sehr nahe. Diese Affinität spiegeln die Texte des Korpus deutlich wider.

## **3.2 DAS KORPUS**

Eine angemessene Untersuchung der didaktischen Dialoge macht es unabdingbar, das Korpus möglichst detailliert zu beschreiben. Besonders in ihrer Eigenschaft als Gebrauchstexte kann man die Frage-Antwort-Dialoge nicht aus sich selbst heraus untersuchen. Vielmehr sind sie in den Kontext ihrer Verwendung und zweckbestimmten Entwicklung zu stellen. Aus diesem Grund wird die Korpusbeschreibung weitaus mehr als die bloße Nennung der Lehrwerke beinhalten. Nur so ist es möglich, ihnen als *didaktische* Dialoge gerecht zu werden.

Das war auch der ausschlaggebende Grund dafür, innerhalb des Korpus die Frage-Antwort-Dialoge in zwei Gruppen zu unterteilen. Erstes Differenzierungskriterium waren hierbei die unterschiedlichen historischen Vorläufer der Frage-Antwort-Dialoge. Der Katechismus als äußerst rigide Variante des Frage-Antwort-Formats hebt sich am schärfsten von anderen Ausprägungen des Formats wie dem Sokratischen Dialog oder dem Streitgespräch ab. Die Unterschiede zwischen Katechismus und Nachfolgern der Streitgespräche beziehungsweise Sokratischen Dialoge liegen nicht nur in der formalen Ausgestaltung der Dialoge, sondern auch in divergierenden didaktischen Zielen, die mit der Verwendung von Dialogen im Unterricht verfolgt werden. Die Frage-Antwort-Dialoge der Renaissance spiegeln zwei verschiedene, wenngleich miteinander verwandte Traditionen des Frage-Antwort-Formats wider.

### **3.2.1 Katechismus und Schüler-Lehrer-Gespräch**

Die Lehre mit den didaktischen Dialogen im Frage-Antwort-Format steht wie ausgeführt in zwei Traditionen, nämlich der Erotematik, wie sie in den Sokratischen Dialogen und dem Streitgespräch zu finden ist, und der christlichen Glaubensunterweisung. Unter

Bezugnahme auf die spezifischen Merkmale des Katechismus und der Dialoge mit einer ausgefeilten Fragekunst lässt sich das Korpus in zwei Gruppen unterteilen, deren Affinität mit einer der Traditionen bereits Hinweise auf die Textgestaltung gibt.

Die erste Gruppe ist deutlich auf die Tradition der *Katechismen* zurückzuführen. Ketten von kurzen, knappen Fragen, auf die ebenso knapp geantwortet wird, lassen den Eindruck einer starren Form entstehen, die mit dem allgemein üblichen Gespräch kaum Ähnlichkeit aufweist. Die Fragen werden vom Lehrer gestellt und der Schüler hat zu antworten. Für moderne Leser und im Lichte einer Konversation gesehen erscheint die Art der Fragestellung aufgrund ihrer Direktheit ausgesprochen unhöflich. Die Art der Fragestellung im Katechismus besitzt in der Tat eine außergewöhnliche Eindringlichkeit. Die Fragen werden gezielt gestellt, ohne dass der Fragende dabei auf den Schüler Bezug nimmt. Einzig und allein der Lehrstoff steht zur Behandlung. Sowohl die Fragen als auch die Antworten bringen den Inhalt ohne weiteres Beiwerk auf den Punkt. Zu dem stark fordernden Charakter des Katechismus trägt außerdem bei, dass es der Lehrer, also eine Autoritätsperson ist, der die Rolle des Fragenden innehat. Dem Gefragten ist es nicht möglich, in irgendeiner Form die Frage abzulehnen oder Unwissenheit zuzugeben. Die unmarkierte Form der Antwort besteht ausschließlich darin, die erfragte Information zu äußern.

Die Verfasser der Grammatiklehrbücher bauen auf diese Funktion und auf diese Kraft. Formal unterscheidet sich der Katechismus in der Glaubensunterweisung vom Katechismus im Grammatikunterricht nicht.

*What is God?*  
An euerlasting Spirite, immortall, inuisible, most strong, onely wise.  
*How many persons are there?*  
Three.  
*Which be they?*  
The Father, the Sonne, and the holy Ghost.  
(Coote 1596: 37)

Im Vergleich dazu ein Auszug aus dem Sprachlehrbuch *Libellus Orthographicus* von Thomas Hunt:

*Adam.* What is Orthography?  
*Benjamin.* *Orthography* is that part of grammar that *teacheth with what Letters any Word is te be spell'd.*  
*A.* How many *things* doth it treat of?  
*B.* *Four things.*  
*A.* Which be they?  
*B.* First *Letters*, Secondly *Syllables*, (to which I shall also ad *Words*. Thirdly, *Right utterance*. And fourthly, *Points of sentences*. of all which in their order.  
(Hunt 1661: 1)

Die Form der Fragen stimmt in beiden Auszügen überein. Unterschiede sind in diesem Beispiel lediglich in den Antworten zu finden. Diese greifen in dem Sprachlehrbuch einen Teil der Frage auf und machen ihn zum Thema der Antwort. Das schwächt die strenge Form ein wenig ab, da die Antworten ausführlicher, weniger zackig wirken. In beiden Fällen liegt jedoch das gleiche formale Schema zur Gestaltung zugrunde.

Die zweite Gruppe des Korpus, das *Schüler-Lehrer-Gespräch*, zeigt eine Ähnlichkeit mit der Frage-Antwort-Form der Sokratischen Dialoge. Als Merkmal weisen sie Andeutungen zur Gestaltung einer Situation auf, in der ein Lehrer seinem wissbegierigen Schüler zu Wissen verhilft. Während im Katechismus die Fragen vom Lehrenden gestellt werden, gibt es im Schüler-Lehrer-Gespräch auch die Möglichkeit für den Schüler, seinen Lehrer zu befragen. Udo Fries misst dieser Unterscheidung ebenfalls Bedeutung bei, da die Verteilung der Dialogrollen zwei verschiedene Arten von Frage-Antwort-Texten charakterisiert:

If [...] there is a master and a scholar, we must check which of the two provides the information. If it is the teacher, he can present his broad knowledge to his pupil; if, on the other hand, it is the scholar, we are in the midst of a typical classroom situation, with the master examining the pupil. (Fries 1998: 88)

Zum Schüler-Lehrer-Gespräch können aber auch Texte gerechnet werden, in denen – ganz in Anlehnung an Sokrates – der Lehrer durch gezieltes Fragen seinem Schüler zu Wissen verhilft. Dabei ist zwar die Fragetechnik insgesamt nicht mit der ausgefeilten Methode in den Sokratischen Dialogen zu vergleichen. (In den Texten des hier behandelten Korpus ist es an keiner Stelle die Absicht des Lehrers, beim Schüler vermeintliches Wissen zu erschüttern, ihn zu verunsichern, um dann von vorn beginnen zu können.) Doch Ähnlichkeit mit dem Sokratischen Dialog liegt in der Ausgestaltung von Situation und Dialogteilnehmern, die sich auffallend von den Grammatikkatechismen unterscheidet.

*Maister.* If you di-li-gent-ly ob-serue these things, you can-not erre in a-ny word of one syl-lable: There-fore I will pro-ceed in the di-ui-sion of syl-lables, which you will care-ful-ly marke, you shal ne-uer fayle in di-ui-ding the lon-gest or har-dest word, that e-uer you shall read.

*Scholar.* That will as-su-red-ly bring me great pro-fit and plea-sure; for when I meet with a long hard word, I sticke so fast in the mire, that I can nei-ther goe for-ward nor backe-ward. And I ne-uer yet hard that a-ny such rules haue been e-uer yet taught by a-ny: I pray there-fore tell me what is the first ge-ne-rall rule, the chie-fest ground of this worke.

*Mai.* Brief-lie it is this: Marke how ma-ny vo-wels you haue in a word, and in-to so ma-ny syl-labls you must di-uide that word [...].

(Coote 1596: 16)

Wie in diesem Beispiel ersichtlich ist,<sup>20</sup> werden im Schüler-Lehrer-Gespräch die Fragen zum Lehrstoff nicht ohne weiteres Beiwerk in kurzer, knapper Form gestellt und entsprechend beantwortet, sondern die Dialogteilnehmer nehmen sich gegenseitig wahr, gehen aufeinander ein und formulieren im Kontext einer Situation der Wissensvermittlung ihre Repliken. Bei beiden Untergruppen des Korpus besteht aber die Fragetechnik übereinstimmend darin, ausschließlich mit Hilfe von Fragen Informationen zum grammatischen Regelsystem in seiner anerkannten Ordnung zu entlocken.

Eine besondere Form des Schüler-Lehrer-Gesprächs sind die Frage-Antwort-Dialoge, in denen die beiden Dialogrollen ausschließlich von Schülern übernommen werden. Diese Ausprägung des Frage-Antwort-Formats ist eindeutig auf die Tradition der Schuldisputationen zurückzuführen. Da diese Fälle jedoch – wie bei den anderen Dialogen auch – mit einer Aufteilung in Lehrende und Lernende einhergeht, bilden sie keine eigenständige Zuordnungsmöglichkeit, sondern werden zu den Schüler-Lehrer-Gesprächen gezählt. Hinzu kommt, dass die Besetzung des Dialogpersonals mit Schülern in der Regel begleitet wird durch die ansatzweise Darstellung einer Dialogsituation sowie in der Form aufgelockerter Repliken. Sie grenzen sich damit auf ganz ähnliche Weise wie die Schüler-Lehrer-Gespräche (bestehend aus Erwachsenem und Schüler) von den Katechismen ab.

Die Unterscheidung mit Hilfe der Begriffe *Katechismus* und *Schüler-Lehrer-Gespräch* ermöglicht es, die Frage-Antwort-Dialoge mit Blick auf dialogische und weniger dialogische Tendenzen zu erfassen. Beide Kategorien haben jedoch gemein, dass sie sich auf Formen des Wissenstransfers beziehen. Dadurch werden sie gerade im Hinblick auf die Dialogizität der Texte vergleichbar.<sup>21</sup> Denn sowohl das Schüler-Lehrer-Gespräch als auch der Katechismus wollen in ihrer übergeordneten Funktion einen grammatischen Lehrstoff vermitteln. Sie haben demnach das gleiche Ziel. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrem Weg zum Ziel. Das Schüler-Lehrer-Gespräch verweist schon im Namen auf die gesprächsartigen Züge, die diese Dialoge tragen. Sie fingieren

---

<sup>20</sup> Das Beispiel zeigt außerdem, wie der Autor des Lehrbuchs die theoretischen Ausführungen zur Silbentrennung in die Praxis umsetzt, so dass die Schüler beim Erlernen der Regeln gleichzeitig deren Anwendung beobachten können.

<sup>21</sup> Bewusst wurden die Frage-Antwort-Dialoge nicht mit didaktischen Konversationsmodellen (vgl. Kapitel 4) verglichen, wie das beispielsweise im Hinblick auf Frageformen Gabriella Di Martino (1994) tut. Denn abgesehen von unterschiedlichen didaktischen Anwendungsgebieten, ließen sich die Dialoge nur bipolar, als Monolog beziehungsweise Dialog charakterisieren, ohne Abstufungen innerhalb der Gruppen, die sich ja auch zwischen Monolog und Dialog bewegen, erfassen zu können. Ergebnis in einem solchen Fall wäre lediglich die kaum zufriedenstellende und wenig überraschende Erkenntnis, dass die Frage-Antwort-Dialoge weniger dialogisch, überhaupt anders sind als die Konversationsmodelle.

– in bewusst begrenztem Rahmen, wie später noch zu sehen sein wird – verschiedene Situationen, die von der Wissensvermittlung zwischen väterlichem Lehrmeister und seinem Schüler bis hin zum Buchstabierwettbewerb zwischen Schülern reichen. Im Gegensatz dazu steht der Katechismus mit seinen der Leistungskontrolle nachempfundenen Dialogsituationen. Hier vermittelt die starre Form der Fragen sowie der sich daraus ergebenden Antworten nicht den Eindruck eines Gesprächs. Im Katechismus wirken dialogische Form und Charakter des Textes separiert, während sie sich im Schüler-Lehrer-Gespräch einander annähern.

### 3.2.2 Korpusbeschreibung

Das Korpus besteht aus zwölf Texten, die für den Unterricht der drei Sprachen Englisch, Latein und Französisch konzipiert wurden. Neben den allgemeinen Auswahlkriterien (vgl. Kapitel 1.2 *Das Korpus*) spielte bei der Zusammenstellung des Korpus gleichfalls eine Rolle, die Frage-Antwort-Dialoge in einem möglichst umfassenden Spektrum an Erscheinungsformen zu dokumentieren. Wenngleich der vornehmliche Einsatzort dieses Dialogtyps die Lateinschulen sind, so versuchten auch einige private Sprachlehrer, diese Art der Vermittlung für den Bereich der modernen Fremdsprachen wie Französisch (siehe Abschnitt 3.2.2.3) nutzbar zu machen, wo in der Regel mit anderen Methoden gearbeitet wurde.<sup>22</sup> Ein weiteres Zeichen der verhältnismäßig großen Vielfalt der Frage-Antwort-Dialoge offenbart sich in den vermittelten Inhalten. Diese reichen von den ersten Schritten beim Schreiben- und Lesenlernen bis hin zu Ausführungen über komplizierte grammatische Problemstellungen. Während die Unterweisung der Grundlagen im Umgang mit der Schrift noch in der Muttersprache der Schüler erfolgt (Abschnitt 3.2.2.1), beziehen sich die Darstellungen der Grammatik auf die lateinische Sprache (Abschnitt 3.2.2.2). In jedem dieser Texte, der mit unterschiedlichen Zielsetzungen für unterschiedliche Lehrinhalte konzipiert wurde, nimmt auch der Frage-Antwort-Dialog eine andere Erscheinungsform an, die zwischen streng katechistischen und gesprächsartigen Schüler-Lehrer-Dialogen variiert.

Anlass zu Überlegungen gibt allerdings die zeitliche Verteilung der zwölf Texte des Korpus. Mit einem angenommenen Erscheinungsdatum von 1523<sup>23</sup> ist Thomas Linacres

---

<sup>22</sup> Zu ausführlichen Darstellungen der didaktischen Methoden im Unterricht der modernen Fremdsprachen vgl. Kapitel 1 *Einführung* und 4 *Die Modellkonversation*.

<sup>23</sup> Das genaue Erscheinungsjahr ist nicht zu ermitteln, doch die Herausgeber des hier verwendeten Faksimiledrucks vermuten aufgrund typographischer Indizien einen Zeitpunkt zwischen 1519 und 1524. Im Titel zu dieser Ausgabe wird 1523 (versehen mit Fragezeichen) angegeben und soll so übernommen werden (vgl. Linacre 1523[?]; *Note*).



*Rudimenta Grammatices* das früheste Sprachlehrbuch des Korpus. Das zeitlich darauffolgende Lehrbuch ist *Rudiments of Latin Grammar* von Petrus Ramus aus dem Jahr 1585. Warum das Korpus eine Lücke von gut sechzig Jahren aufweist, lässt sich nur schwer zufriedenstellend erklären. Bedeutsam erscheint jedoch, dass auch das Korpus zu den Modellkonversationen eine Lücke von vierzig Jahren im annähernd gleichen Zeitraum, nämlich von 1532 bis 1571<sup>24</sup> aufweist, die dafür spricht, dass es sich um ein diesen Textsorten übergeordnetes Phänomen handelt. Offenbar gelangte nicht nur die Buchproduktion von Gebrauchsliteratur an sich, sondern von Gebrauchsliteratur in englischer Sprache erst im letzten Drittel des 16. Jahrhunderts zur vollen Entfaltung. Besonders für die Frage-Antwort-Texte, aber auch bis zu einem gewissen Grad für die Konversationslehrbücher gilt, dass sie den Unterricht begleitende Übungsbücher sind. Sie stellen schriftliche Fixierungen einer Unterrichtspraxis dar, die im Wesentlichen mündlicher Natur ist und, wie die Vorläufer und Traditionen zeigen, aus einer Kultur der Mündlichkeit entstammt. Dass das 16. Jahrhundert dennoch eine verhältnismäßig große Menge dieser Gebrauchsliteratur hervorbringt, das allerdings erst gegen Ende jenes Jahrhunderts, ist ein Beweis für die These der "Veralltäglichung"<sup>25</sup>. Die Errungenschaften der Renaissance – hier besonders auf Buchdruck und Aufkommen der Nationalsprachen bezogen – finden Zugang in den Alltag und werden Teil des Alltags. Vorher sind sie nur vereinzelt zu finden und bilden Ausnahmen, die einen Übergang markieren.

### 3.2.2.1 Zielsprache Englisch

Edmund Coote, *The English Schoole-Master* (1596)

Thomas Hunt, *Libellus Orthographicus* (1661)

Owen Price, *English Orthographie* (1668)

A. Lane, *A Key to the Art of Letters* (1700)

Richard Browne, *The English School Reformed* (1700)

Die fünf Lehrbücher für den Unterricht der englischen Sprache sind in erster Linie als Vorbereitung zum Erlernen des Lateinischen zu verstehen. Das geschieht in der englischen Renaissance größtenteils in so genannten *petty schools*, in denen Kinder zwischen vier und sechs Jahren lesen lernen.<sup>26</sup> In englischer Sprache wird aber ausschließlich das

---

<sup>24</sup> Die Ausnahme bildet *A very profitable booke* eines anonymen Autors, für das ein Erscheinungsdatum mit 1554 belegt ist.

<sup>25</sup> Vgl. Burke (1998b: 29) und die Ausführungen diesbezüglich in der Einführung zu dieser Arbeit.

<sup>26</sup> T.W Baldwin gibt einen ausführlichen Überblick über die Entstehung und Entwicklung der englischen *petty schools* sowie deren Unterrichtsmaterialien bis zur Zeit William Shakespeares. Ihm zufolge war neben der Vorbereitung auf die Lateinschulen vor allem die religiöser Unterweisung der Schüler Ziel dieser Schulen: "Petty school was predominantly religious." (Baldwin 1943: 85)

Alphabet, die Silbentrennung und das Buchstabieren gelehrt. Eine Grammatik des Englischen erscheint als Vorbereitung auf die Lateinschule nicht nötig. Das Wort "Grammatik" steht im 16. Jahrhundert beinahe ausschließlich für *lateinische* Grammatik. Erst im 17. Jahrhundert mehren sich die Bestrebungen, auch für das Englische eine Grammatik zu entwickeln, die nicht allein lateinische Systematik und Terminologie auf die Nationalsprache überträgt.<sup>27</sup> Noch über *A Key to the Art of Letters* von A. Lane, welches 1700 erschienen ist, wird gesagt, dass es sich um einen der ersten Versuche einer allgemeinen Grammatik des Englischen handelt (vgl. Lane 1700: *Note*). Aber auch hier sollte die Nationalsprache nur die Grundlagen zum Erlernen der Fremdsprache schaffen.

Für die englische Sprache ist das am frühesten erschienene Unterrichtsmittel aus dem Korpus Edmund Cootes *The English Schoole-Master* von 1596. Es wurde als Handreichung für den Elementarunterricht sowohl für Schüler als auch für Lehrer konzipiert. Der Inhalt setzt sich aus Regeln der Silbentrennung und Buchstabierübungen zusammen. Nach der Einführung des Alphabets, der einzelnen Silben, dargestellt mit kurzen Leseübungen, besteht der Text des zweiten Teils in seiner Form aus Fragen des *Scholar* an den *Maister*. Es handelt sich hierbei eher um ein Schüler-Lehrer-Gespräch als um ein katechistisches Werk, weil die Abfolge der Fragen und Antworten erkennbar gesprächsartige Züge aufweist und außerdem der Schüler (und nicht der Lehrer) der Fragende ist.

*Scholar*. I have al-rea-dy with ease and cer-tain-ty lear-ned to know how ma-ny syl-labls are in a-ny word, so soone as I see it, yet know I not how to di-uide them tru-ly.  
*Maister*. Marke then these few rules fol-lo-wing, and you shall ne-ver fayle: The first is, if you haue two vo-wels come to-ge-ther both ful-ly pro-nounced, and no diph-thong you must put the for-mer of them in the for-mer syl-lable and the lat-ter of them to the syl-lable fol-lo-wing [...].  
 (Coote 1596: 17)

Neben den Ausführungen zur Orthographie werden die Regeln der Silbentrennung im Text selbst gleich demonstriert. Auf diese Weise verbindet Coote Theorie und Praxis.

Das setzt sich an anderer Stelle und auf andere Weise fort, wenn in einem Kapitel dargestellt wird, wie sich die Schüler gegenseitig abfragen und somit den Lehrstoff üben können. Anknüpfend an die Tradition des mittelalterlichen Streitgesprächs zwischen Lernenden, treten diese Schüler in einem Buchstabierwettbewerb gegeneinander an. Zwischen den einleitenden und abschließenden Wortwechseln erinnert die Situation des Abfragens zuweilen an einen Katechismus, doch da es sich ausschließlich um Schüler als Dialogteilnehmer handelt, wurde den Repliken eine insgesamt aufgelockertere

<sup>27</sup> Einer der ersten Versuche in diese Richtung stammt von James Bullokar, dessen *Pamphlet for Grammar* (London, 1586) als erste Grammatik des Englischen bezeichnet werden kann (Rowe 1974: 363 und Howatt 1997: 4f.).

Form verliehen, als es sonst im Katechismus üblich ist. Im dritten und letzten Teil des Buches sind abschließend ein kurzer Katechismus, Psalmen und Gebete als Leseübungen zusammengestellt worden, die auf die Aufgabenstellung der Schulen verweisen, auch Glaubensunterricht zu geben (vgl. Baldwin 1943 [bes. Kapitel IV]). Der Frage-Antwort-Teil bildet somit nur einen Teil des Lehrbuches.

Thomas Hunts *Libellus Orthographicus* (1661) gehört ebenfalls zu den für diese Zeit typischen *spelling books*, die das Alphabet, die Silbentrennung und die Rechtschreibung lehren sollen. Im Gegensatz zum Lehrbuch von Coote ist *Libellus Orthographicus* aber komplett im Frage-Antwort-Format gehalten. Das Besondere dieses Werkes ist die Verteilung der Rollen der Fragenden und Antwortenden auf ausschließlich Schüler. Damit werden weniger Situationen einer Art des Unterrichtens (wie das in den anderen Texten der Fall ist) als mögliche Ausschnitte des Schülerlebens außerhalb der Schule nachgebildet, was sich auf die Verwendungsmöglichkeiten der Dialoge auswirken dürfte. Aber ebenso scheint es denkbar zu sein, dass dieses Buch für den selbstständigen Gebrauch während des Unterrichts gedacht ist, da das Lehrpersonal dieser Zeit einer ganzen Schule, nicht aber bestimmten Klassenstufen zugeordnet ist und somit Schüler auch zeitweilig ohne direkte Unterweisung auskommen müssen.

Dieser Umstand, alle Rollen durch Schüler auszufüllen, wirkt sich auch auf die Form aus. So beginnen und enden die kurzen Abschnitte meist sehr gesprächsartig mit einem kurzen Wortwechsel zwischen den Schuljungen, in denen auf die dann folgenden Sprecher und Themen verwiesen wird. Die Frage-Antwort-Sequenzen dazwischen erinnern in ihrer Form allerdings mehr an einen Katechismus.<sup>28</sup>

*Luke.* Having done then with diphthongs, a word or two of consonants, and first of them in general, what say you to it *Michael*, what say you?

*Michael.* What say I? what say *Nicholas* and *Obadiah*? for they are the two next-appointed speakers.

DIALOGUE VII: *Nicholas, Obadiah.* Of Consonants in general.

*N.* Obadiah, how were we taught at first to finde out the *natural* sound of consonants?

*O.* How? by the speech of some *Stutterer*, or *stammerer*, I think, who in labouring to express the *first* letter of a word, doubleth or trebleth it, before he can expressively tell us the word it self.

*N.* Your instance in one or two words I pray.

(Hunt 1661: 11)

In der Tradition der *spelling books* steht auch das Werk des Schulleiters Owen Price, *English Orthography* (1668). Es ist für Schüler und Lehrer konzipiert. Nach einer kurzen Einführung mit dem Alphabet und Silben in Leseübungen beginnt der katechisti-

---

<sup>28</sup> Ein Beispiel für die katechistische Seite des Lehrbuches wurde unter 3.2.1 (S. 76) angeführt.

sche Frage-Antwort-Teil, in dem die Regeln zu Silbenbildung und Orthographie ausgeführt werden. Dazwischen sind Anweisungen für den Lehrer eingefügt. Außerdem wird teilweise, gegen Ende des Buches zunehmend, der Fluss der Fragen und Antworten durch so genannte *objections* unterbrochen, die allerdings auch die Form einer Frage annehmen können. Die Einwände trennen gelegentlich die Antwort von einer Frage ab, was die Übersichtlichkeit negativ beeinflusst:

Q. What is the sound of ey?  
A. 1. *Ey soundes ,e, in Coúntrey, attúrney.* [...]  
*Objection.* Why will not ,e, serve in these words, as well as ,ey?  
A. Because ,e, at the end of a word soundes not, as hone. add y, honey.  
2. *Ey, soundes like ,ee, in valley, Turkey.* [...]  
3. *Ey soundes like ,ay, in they, obey.* [...]  
(Price 1668: 33)

Es zeigt sich, wie die drei Teile der Antwort auf die erste Frage durch die Einfügung eines Einwandes mit dazugehöriger Antwort auseinandergerissen werden.

Einen interessanten Aspekt dieses Lehrwerks bildet der Anhang einer alphabetisch geordneten Synonymliste, zu der der Autor über ihre Verwendung sagt: "You have words of like sound differenced by their synonymies, which the ingenious Master may teach, by putting one boy to ask the similar words, the other to answer the difference, by rote." (Price 1669: *To the Reader*) In anderen Worten, wir finden hier Material zur Dialogisierung. Die Schüler sollen sich im Unterricht damit gegenseitig abfragen.

Die beiden letzten Bücher zum Unterricht des Englischen sind aus dem Jahre 1700: *A Key to the Art of Letters* von A. Lane und *The English School Reformed* von Richard Browne. Es ist, wie oben bereits erwähnt, kein Zufall, dass die beiden verhältnismäßig spät erschienenen Werke über das Buchstabieren und Lesenlernen hinausgehen und in die englische Grammatik einführen. Lane plädiert dafür, englische Grammatik in den Unterricht der Schulen aufzunehmen. Aber auch hier besonders im Hinblick darauf, dass eine Fremdsprache damit leichter erlernt werden könne, nicht um der Muttersprache selbst willen. Das Buch dürfte deshalb auch eher im privaten Bereich zur Anwendung gekommen sein – zumal es auch für (erwachsene) Ausländer bestimmt war, die nicht am *grammar school*-Unterricht teilnehmen:

A KEY TO THE ART of LETTERS: OR, *English a Learned Language*, Full of Art, Elegancy and Variety. Being an Essay to enable both Foreigners, and the *English* Youth of either Sex, to speak and write the *English* Tongue well and learnedly, according to the exactest Rules of *Grammar*. After which they may attain to *Latin*, *French*, or any other Foreign Language in a short time, with very little trouble to themselves or their Teachers. (Lane 1700: Titelblatt)

Der Text ist in einer starren Frage-Antwort-Form verfasst, die deutlich mit dem Katechismus verwandt ist. Fragen sind durch *Q* und Antworten durch *A* gekennzeichnet, ohne weiter auf die Sprecher einzugehen.

*Q. How is a Sentence distinguished in respect of Composition?*

*A. A Sentence in respect of Composition, is distinguished into Simple and Compound.*

*Q. What is a simple Sentence?*

*A. A simple Sentence is that wherein there is but one Verb and one Nominative of the Subject, either exprest or understood.*

*Q. What is a Compound Sentence?*

*A. A Compound Sentence is two simple Sentences joined together by a Conjunctive Particle, or a Conjunctive Adjective, as I read, and thou playest: This is the Boy who broke the Windows.*

(Lane 1700: 75)

Das Lehrbuch von Richard Browne dagegen ist in mehrere Teile gegliedert, von denen die zur Orthographie und englischen Grammatik ähnlich wie bei Lane durch *Q* und *A* in Fragen und Antworten aufgeteilt sind. Nach einem sehr katechismusartigen Beginn verändert sich die Form zuweilen in Richtung Schüler-Lehrer-Gespräch. Die Wortwechsel werden persönlicher und die Situation des Dialogs zugänglicher.

*Q. If two Vowels come together in a word, both being fully sounded, and no Diphthong. How must them be divided?*

*A. The former to the first Syllable, and the latter to the Syllable following, as in tri-al, &c.*

*Q. But suppose, as in Elioenai, I have several Vowels together; How must I divide them exactly into Syllables?*

*A: Let a word have as many Vowels as possible, yet this Rule is infallible, viz. As many of them as are distinctly sounded, so many Syllables there are, and accordingly they must be divided.*

*Q. Then, How spell you Elioenai?*

(Browne 1700: 13)

Ein dritter Teil, "A Praxis shewing the use of the said Rules, in a Dialogue", stellt die Umsetzung des Regelteils im Unterricht dar. Die Aufteilung der Rollen verändert sich von *Q* und *A* zu *Master* und *Scholar*. Das ist ungewöhnlich, da sonst die Abfragesituation mit einer Veränderung zum gänzlich Unpersönlichen einhergeht. Auch in der Form der Fragen und Antworten unterscheidet sich dieser Abschnitt von den Katechismen. Es werden Reaktionen auf die Antworten eingefügt wie beispielsweise die Bewertung durch "Very well". Aber es werden auch Missverständnisse und Ähnliches dargestellt und *im Gespräch* beseitigt.

*Master. [...] pray go on, and spell, Long-suffering:*

*Scholar. Sir! you are not accusom'd to ask two words together; wherefore, be pleas'd to inform me, why you go out of your usual Method:*

*M. My Child! It is but one word, tho' composed of two, if you observe the Hyphen betwixt, and remember its use, you'll be quickly satisfy'd.*

*S. Sir! I now do remember, it is term'd a Compound word, being made of long and suffering.*

(Browne 1700: 20f.)

Was Browne hier zeigt, ist weniger ein weiterer Text zum Erlernen oder Überprüfen des Lehrstoffes, als die ideale Unterrichtssituation, in der diese Tätigkeiten verlaufen sollten.

### 3.2.2.2 Zielsprache Latein

Thomas Linacre, *Rudimenta Grammatices* (1523?)

Petrus Ramus, *Rudiments of Latin Grammar* (1596)

John Stockwood, *A Plain and Easie Laying Open* (1590)

John Leech, *Certaine Grammar Questions* (1605)

John Brinsley, *The Posing of the Parts* (1612)

Mit Beginn des Lateinunterrichts in den Schulen wird vorausgesetzt, dass die Schüler die Grundlagen der Orthographie, die sie in Englisch gelernt haben, beherrschen. Die Texte zur lateinischen Sprache sind deshalb für den eigentlichen Grammatikunterricht gedacht, der vor allem das Wortartensystem und die Syntax umfasst. Davon ist das am frühesten erschienene Werk des gesamten Korpus Thomas Linacres *Rudimenta Grammatices* (1523?). Dieses Werk stellt einen der ersten Versuche dar, Schülern die lateinische Grammatik in ihrer Muttersprache zugänglich zu machen (Linacre [1523?]: *Note*). In vier Teilen behandelt Linacre die acht Wortarten sowie die Regeln zur Satzkonstruktion, wobei der erste Teil "Rudimenta Declinationum" expositorisch das Wortartensystem ausführt. Im zweiten Abschnitt, den "Rudimenta Grammatices", dagegen wird ein katechismusähnliches Frage-Antwort-Format eingeführt, das aus Beispielen zusammen mit selten variierten Frageformen und der dazugehörigen, ausführlichen Antwort kleine Absätze bildet.

Delectat me uiuere ruri. what is the nominatiue to delectat? The infinitiue viuere, with that, that is ioyned with hym. why so? For these thyrd persons Iuuat, decet, delectat, oportet, may haue for theyr nominatiue an infinitiue mode, with that, that is ioyned with hym, and also an accusatiue after them: as Iuuat me incumbere literis. Except oportet hath no accusatiue after hym.

(Linacre [1523?]: 80)

Anhand dieser einleitenden Beispiele werden die einzelnen Regeln, nacheinander und deutlich voneinander abgesetzt, erläutert. Der abschließende Teil, "Supplimenta", erhält dieses Format nur noch unregelmäßig aufrecht.

*Rudiments of Latin Grammar* aus dem Jahr 1585 ist eine Kurzform der Grammatik von Petrus Ramus (auch Pierre de la Ramée). Zuerst erscheint das Werk im Jahre 1559 unter dem Titel *Rudimenta Grammaticae* in Paris und 1585 dann in England, in demselben Jahr, in dem auch der vollständige Text der *Grammatica* in englischer Übersetzung herausgegeben wird. Diese Grammatik stellt im Grunde genommen ein Konkurrenzwerk für die Lily-Grammatik dar. Aufgrund der Tatsache, dass Grammatik in den

Schulen mit dem von der Obrigkeit vorgeschriebenen Lehrwerk zu unterrichten war, sind Verwendung und Erfolg der Grammatik auch eher außerhalb des institutionellen Lehrbetriebes zu suchen.

Ein Gespräch zwischen *Magister* und *Discipulus*, in dem Letzterer nach dem grammatischen Stoff fragt, soll den Schülern die Grundlagen der lateinischen Grammatik nahe bringen. Die Frage-Antwort-Form ist immer wieder durch gesprächsartige Wortwechsel aufgelockert. Diese treten besonders zu Beginn und am Ende von Kapiteln auf. Dazwischen tendieren die Fragen und Antworten zum Katechismus, was zusätzlich durch eingeschobene Listen zur Konjugation und Deklination begünstigt wird.

*Discipulus* Pray you Maister (if it be not troublesome to you) teache me those things shortly, which others set down more at large, cōcerning *Grammar*?

*Magister* Nothing truely, can be more pleasaunt to me, than to fulfil this thy so liberall and honest request.

*D* Shal I then aske you of everye thing simplye?

*M* This pleaseth me very well: For so I shal both know thy wit, and thou shalt perceive my studie.

*D* What is *Grammar*?

*M* It is an art to speake well.

*D* Howe manye partes are there of *Grammar*?

*M* Two, Etymology and Syntax.

(Ramus 1585: 1f.)

Das Beispiel zeigt, wie nach einem gesprächsartigem Wortwechsel zum eigentlichen Thema übergegangen wird, ohne dass es dabei noch zu Andeutungen einer Sprecherbeziehung kommt. Doch die Tatsache, dass der Schüler der Fragende ist, weist den Text den Schüler-Lehrer-Gesprächen zu, besonders da der Lehrer hier gleich am Anfang anmerkt, dass die Rolle des Fragenden bereits eine gewisse Kompetenz erfordert ("For so I shal [...] know thy wit"), die dem Lehrer als Hinweis auf die geistige Wachheit und den Wissensstand des Schülers dienen kann. Insgesamt erfordert die Konzeption dieses Lehrwerks also eine Zuordnung zur Gruppe der Schüler-Lehrer-Gespräche. Es trägt jedoch ebenso katechistische Züge.

Bei den letzten drei Frage-Antwort-Texten zur lateinischen Sprache handelt es sich um Begleitbücher zur Lily-Grammatik. Sie arbeiten dabei allerdings unterschiedlichen Zielen zu. John Stockwood gibt 1590 *A Plaine and easy laying open of the meaning and understanding of the Rules of construction in the English Accidence*<sup>29</sup> heraus, in welchem er die Regeln zum Satzbau aus der Lily-Grammatik in eine Frage-Antwort-Form umgewandelt hat. Nach eigenen Angaben ist es ihm dabei wichtig, lateinische Beispiele

---

<sup>29</sup> "English Accidence" bezieht sich nicht auf ein Elementarlehrbuch der englischen Grammatik, sondern auf den englischsprachigen Teil der Lily-Grammatik.

nicht nur immer ins Englische zu übersetzen und diese ausführlicher als im Original zu besprechen, sondern auch lediglich die wichtigsten Regeln aus dem lateinischsprachigen Teil der Lily-Grammatik zu übernehmen und zu übersetzen: "I haue borrowed from the Latin Grammar so many rules, as I haue thought most conuenient and necessarie, and haue set them down heere also in English [...]" (Stockwood 1590: *To the Reader*). Stockwood ist damit einerseits ausführlicher im Detail und andererseits einschränkend in der Menge der einzelnen Regeln. Auf diese Weise wollte er erreichen, dass die Schüler insgesamt zwar weniger, doch diesen verbleibenden Rest um so gründlicher lernten.

Formal gestaltete er sein Lehrwerk mit katechistischen Frage-Antwort-Sequenzen, wobei der Lehrer die Fragen stellt und der Schüler die Antworten gibt. Ungewöhnlich ist allerdings, dass sich zwischendurch die Grenzen zwischen Lehrer und Schüler verwischen und nicht mehr deutlich erkennbar bleibt, ob es wirklich der Lehrer ist, der fragt, und der Schüler, der antwortet. Dazu tragen vor allem immer wieder eingestreute Formulierungen bei, die eine knappe Frageform abschwächen und auf persönliche Beziehungen zwischen den Rollen *Question* und *Answer* deuten. Es zeichnen sich auf diese Weise Tendenzen zum Schüler-Lehrer-Gespräch ab.

*Question.* How shall I know the signe of the verb, from the verb it selfe?

*Answer.* That is well asked of you, bicause it is not expressed in the Accidence, and yet may be some trouble unto a yoong beginner.

*Qu.* Let me see then, what you can answer vnto this questiō.

*An.* There be diuers words in English, the which sometimes are signes of a verbe, and sometimes they are verbs themselues.

*Qu.* Which be they?

(Stockwood 1590: 4)

In diesem kurzen Wortwechsel scheinen anfänglich die Rollen vertauscht zu sein, denn es ist eher unwahrscheinlich, dass ein Schüler den Lehrer für seine cleveren Fragen lobt. Dann wird jedoch wieder zur unpersönlichen Art und Weise, Wissen abzufragen übergegangen, die mit den einleitenden Bemerkungen des Lehrbuchs übereinstimmt.

Stockwoods Werk erfreute sich einiger Beliebtheit – auch bei seinen Kollegen. So hat beispielsweise John Brinsley dieses Buch in seinem pädagogischen Dialog *Ludus Literarius* zur Verwendung im Unterricht empfohlen: "[...] I finde the daily practice of disputing or opposing in Latine (following the order, and vsing the helpe of M. Stockwood) to be marueilously profitable, for witty and sweete speech." (Brinsley 1612b: 217)

Brinsley selbst hat auch ein Begleitbuch zur Grammatik von Lily geschrieben, *The Posing of the Parts*. Es ist zur Überprüfung der Lernfortschritte gedacht: "a most plaine



and easie way of examining the Accidence and the Grammar, arising directly out of the words of the Rules" (Brinsley 1612a: Titelblatt). Ähnlich wie bei Stockwood ist der Text der Lily-Grammatik in Fragen und Antworten umgewandelt, wobei die Rollen durch *Q* und *A* gekennzeichnet sind. Dieses Lehrbuch steht eindeutig in der Tradition des Katechismus, lassen sich doch so gut wie keine Hinweise auf Situation und Dialogteilnehmer erkennen.

Auch *Certaine Grammar Questions* von John Leech ist ein Begleitbuch für den *grammar school*-Unterricht mit der Lily-Grammatik. Doch im Gegensatz zu Stockwood und Brinsley entfernt sich Leech in seiner Bearbeitung vom Original. Der Wortlaut der Regeln und die Beispiele werden verändert und anders arrangiert. Außerdem fasst er sich deutlich kürzer als Lily und Colet.

What differences is betweene the parts of speech?

Two differences.

How so?

1. These foure, Nounes, Pronounes, Verbes, Participle be declined: and these foure, Aduerbes, Coniunction, Preposition, Interiection be vndeclined.

(Leech 1605: 2)

Die Frage-Antwort-Abfolgen sind eindeutig dem Katechismus zuzuordnen – kurze, knappe Fragen, auf die ebenso kurz und knapp geantwortet wird. Alles Beiwerk, das nicht direkt zum grammatischen Lehrstoff gehört, ist ausgeklammert.

### 3.2.2.3 Zielsprache Französisch

G.N. Mothe, *The French Alphabet* (1595)

C. Mauger/P. Festeau, *New Double Grammar French-English and English-French* (1696)<sup>30</sup>

Die letzten zwei Texte aus dem Korpus der Frage-Antwort-Dialoge stellen eine Ausnahme dar. Beide dienen der Unterweisung im Französischunterricht. Das Lehren und Lernen moderner Fremdsprachen ist weniger eng mit den mittelalterlichen Traditionen des Lateinunterrichts verbunden, und die Umsetzung neuer Ideen wird durch die Unabhängigkeit der Lehrer von institutionellen Schulsystemen erleichtert.<sup>31</sup> So rückt beispielsweise die Unterweisung grammatischer Regeln in den Hintergrund und Konversation in den Vordergrund. In Lehrbüchern stellt man die Grammatik meist nur verkürzt

---

<sup>30</sup> Obgleich der Titel besagt, dass sowohl Französisch als auch Englisch Zielsprache sind, erfolgte die Zuordnung zum Französischunterricht, da der hier untersuchte Frage-Antwort-Dialog sich auf die Grammatik des Französischen bezieht.

<sup>31</sup> Dass die Unabhängigkeit vom institutionellen Sprachunterricht didaktischen Innovationen Vorschub zu leisten vermag, darauf geht im Zusammenhang mit den Modellkonversationen aus dem Unterricht der modernen Fremdsprachen das vierte Kapitel ein (vgl. Abschnitt 4.2).

einer Sammlung von Dialogen voran. Daher ist es ungewöhnlich, in zwei Sprachlehrbüchern auch den Grammatikteil dialogisiert zu finden.

Die Lehrbücher von G.N. Mothe (*The French Alphabet* von 1595) und Claude Mauger/Paul Festeau (*New Double Grammar French-English and English-French/Nouvelle Double Grammaire Française-Angloise et Angloise-Française* von 1696) wurden für den privaten Unterricht geschrieben. Neben den Regeln der französischen Grammatik wird viel Wert auf die Aussprache gelegt. Die Form der Texte unterscheidet sich von den Texten zum Englischen und besonders von denen zum Lateinischen. Obwohl auch hier eine Frage-Antwort-Struktur vorliegt, entsteht in viel stärkerem Maße der Eindruck eines Gesprächs. Dazu trägt sicherlich auch bei, dass die Rollen des Fragenden beziehungsweise Antwortenden nicht für Schuljungen, sondern in beiden Fällen für Erwachsene konzipiert sind. Bei Mauger/Festeau handelt es sich explizit um ein Gespräch zwischen einer *Lady* und dem *Master of the Language*. Der Zielgruppe der Lerner ist in dieser Form Rechnung getragen worden.

Beiden Werke gehören in die Gruppe der Schüler-Lehrer-Gespräche, wobei die Rolle des Lehrers im Vergleich zu den Lehrbüchern für die Lateinschulen weniger autoritär gestaltet ist. Das schlägt sich auch in der Gestaltung der Fragen nieder, die von den Schülern gestellt werden, bei denen aber dennoch erkennbar ist, dass sie von im Prinzip gleichwertigen Gesprächspartnern kommen. Der Machtunterschied bezieht sich ausschließlich auf den divergierenden Wissensstand, nicht aber auf Unterschiede im sozialen Status zwischen Lehrer und Schüler.

De combien de sortes y en a-t-il?	<i>Of how many kinds are they [Pronomen]?</i>
De cinq sortes en François; les personnels, comme, je moi, tu, toi, nous, vous, il, ils, elle, &c.	<i>Of five kinds in French, the personals, as I, thou, we, you, he, she, they, &amp;c.</i>
Ne sont-ils pas appellez ainsi, parce qu'ils signifient reellement la personne?	<i>Are they not called thus because they signifie really the persons?</i>
Oui.	<i>Yes.</i>
Je vous entens bien.	<i>I understand you well.</i>
Donc les Pronoms personnels sont les premiers; quels sont les seconds?	<i>Then the Pronouns personal are the first; which are the second?</i>
Les pronoms possessifs, comme, mon, ma, mes, nôtre, vôtre, nos, son, sa, ses, &c.	<i>The Pronouns of possession, as my, our, your, his, her, &amp;c.</i>
(Mauger/Festeau 1696: 54) <sup>32</sup>	

Einen interessanten Aspekt bildet der Einschub eines Katechismus im Lehrbuch von Mothe. Zuvor wird im Gespräch festgestellt, dass das Kapitel zur Aussprache abgeschlossen ist und es nun an der Zeit wäre, das Erlernte zu überprüfen. Unter beinah

---

<sup>32</sup> Die französische Übersetzung soll im Folgenden nur mit angegeben werden, wenn sie für die Ausführungen von Bedeutung ist.

gänzlicher Auslassung der eigentlichen Regeln, auf die in den Lateinschulen immer so viel Wert gelegt wird, muss der Schüler auf Fragen nach der Aussprache einzelner Vokale und Konsonanten antworten. Auf vierzehn Seiten stellt der Lehrer keine anderen Fragen als "How do you pronounce ...?/Comment prononcez vous ...?" (Mothe 1631: 48-62) Auch die Antworten sind monoton und formelhaft. Dieser Umstand zeigt besonders deutlich, dass die Form in den Katechismen – es ist zu vermuten, dass das auch für die Latein- und Englischlehrbücher gilt – keineswegs auf eine unzureichende Kunstfertigkeit in der Umwandlung von monologischen Texten in die Frage-Antwort-Form zurückzuführen ist, sondern, dass diese starre Form bewusst gewählt wurde.

Den Frage-Antwort-Dialogen der Lehrbücher für den Französischunterricht kommt jedoch noch eine weitere Funktion als die Vermittlung des grammatischen Lehrstoffes zu. Da beide auf gegenüberliegenden Seiten den englischen und den französischen Text abdrucken, ist zu vermuten, dass der Regelteil bereits auch in der Fremdsprache durchgearbeitet werden muss, damit das erworbene Wissen sogleich angewendet wird sowie neue Vokabeln erlernt werden. Für die Texte aus dem institutionellen Unterricht trifft das zweisprachige Lernen der Grammatik nicht zu. Die Grammatikregeln sind entweder erst im Englischen oder dann ausschließlich in Latein zu lernen.

### **3.3 DER EINFLUSS DES DIDAKTISCHEN ZWECKS AUF DIE DIALOGFORM**

Im Folgenden soll nun die Dialogform der Frage-Antwort-Texte untersucht werden. Diese Ergebnisse sind nur bedingt aussagekräftig, wenn sie nicht im Licht der didaktischen Verwendung gedeutet werden. Fries hebt ebenfalls hervor, dass beide Untersuchungsaspekte, die Dialoge selbst *und* ihre Bestimmung, verbunden werden müssen.

The question/answer sequences and dialogues in instructional texts [...] can be analysed as dialogues in their own right, but at the same time, they are embedded in books to be read by their respective buyers. There is a purpose behind these dialogues: they are aimed at the instruction and edification of potential readers. (Fries 1998: 86)

Dieser Zweck hinter den didaktischen Dialogen bestimmt maßgeblich ihre dialogische Ausgestaltung. Ihn außer Acht zu lassen, hieße die Frage-Antwort-Texte als Dialoge falsch zu interpretieren.

#### **3.3.1 Zur formalen Dialogisierungstechnik**

Die Dialogisierungstechnik der Frage-Antwort-Dialoge ist die Aufteilung eines expositorischen Ausgangstextes in Fragen und Antworten. Frage und Antwort bilden zusammen ein Nachbarschaftspaar (*adjacency pair*), dessen Eigenschaft es ist, dass beide Teile eines solchen Paares von unterschiedlichen Sprechern formuliert werden müssen:

A given sequence will thus be composed of an utterance that is a first part produced by one speaker directly followed by the production by a different speaker of an utterance which is a) a second pair part, and b) is from the same pair type as the first utterance in the sequence is a member of. (Schegloff/Sacks 1973: 238)

Mit der Verwendung einer Frage wird augenblicklich eine Kommunikationssituation etabliert. Allein die Tatsache, dass eine Frage einer Antwort bedarf, verpflichtet einen der Dialogteilnehmer dazu, einen Gesprächsbeitrag zu äußern. Damit ist eine wesentliche Bedingung von Kommunikation ganz gleich welcher Art, nämlich der Sprecherwechsel, gewährleistet.

Das System des Sprecherwechsels ist in natürlicher Konversation eigentlich lokal reguliert,<sup>33</sup> das heißt, an jeder übergangsrelevanten Stelle (*transition relevance place*) ergibt sich die Möglichkeit zum Sprecherwechsel. Mit der Verwendung von ausschließlich Fragen und Antworten ist nun allerdings eine freie Wahl der Sprechakte nicht mehr gewährleistet. Denn eine weitere Eigenschaft von Nachbarschaftspaaren ist es, nach einem ersten Teil einen dazu *passenden* zweiten Teil zu fordern. Die Verwendung einer Frage setzt mithin bestimmte Erwartungen (*conditional relevance*) an den nächsten Gesprächsbeitrag, die eine Verpflichtung für den angesprochenen Dialogteilnehmer darstellt, der er sich nicht ohne Weiteres entziehen kann (vgl. Levinson 1983: 306). Indem er dieser Verpflichtung nachkommt und antwortet, wird das Paar komplett und die Sequenz ist abgeschlossen. Danach ist im Grunde genommen für beide Dialogteilnehmer die freie Wahl der Sprechakte möglich. Entweder kann derjenige, der eben noch geantwortet hat, in beliebiger Weise fortfahren, oder der andere Dialogteilnehmer kann sich des Rederechts bemächtigen und ebenfalls in beliebiger Weise einen Gesprächsbeitrag entwerfen.

Dass es jedoch in den Frage-Antwort-Dialogen nicht dazu kommt, ist den im Dialog dargestellten Situationen geschuldet. Im Katechismus ist das die Prüfungssituation, in der nach Beantwortung einer Frage gleich die nächste Frage folgt. Somit wird hier der Sprecherwechsel und die Sprechaktwahl durch die den Dialog einbettende Situation reguliert. Indes ist in den verschiedenen Ausprägungen des Schüler-Lehrer-Gesprächs die übergeordnete Regulierung weniger streng, aber durchaus auch in der Situation enthalten.

How do they pronounce your *E* feminine?  
As in the end of the English words; for example, *come, people*.  
Why is it called Feminine?

---

<sup>33</sup> Vgl. die Ausführungen dazu im zweiten Kapitel unter 2.2.1 *Dialogorganisation und thematische Einflüsse* sowie Sacks/Schegloff/Jefferson 1974.

Because it has a very weak sound.  
It hath none at all.  
Excuse me, but it is pronounced in the French, a tone lower than the other.  
I do not understand you.  
For Example; pronounce *pere, mere*, low, you shall hear the sound of the *e*; but when you speak aloud, you do not hear it.  
That is true. Is it not Feminine in the words of one syllable?  
Yes, as, Me, Thee, This, His, The, That.  
(Mauger/Festeau 1696: 17f.)

Soll einem wissbegierigen Schüler (wie in diesem Beispiel einer der Grammatik unkundigen Dame [Mauger/Festeau 1696: 46f.]) der Lehrstoff vermittelt werden, so fragt der Schüler danach, das heißt wiederum, die Beantwortung einer Frage ergibt die nächste Frage. In der zitierten Sequenz sind diese Nachfragen indirekt und erscheinen in Gestalt von Deklarativsätzen: "I do not understand you." Auch der Widerspruch "It hath none at all." kann als Nachfrage interpretiert werden, denn in ihm bringt die Dame ihre von der Feststellung des Lehrers abweichende Erfahrung zum Ausdruck.<sup>34</sup> In der Tat sieht sich der Lehrer daraufhin gezwungen, seine Ausführungen verständlicher zu machen. Ist das Verständnisproblem aus der Welt geschafft, fährt die Dame mit der Frage zu einem anderen Aspekt des Themas fort. Aufgrund der Anlage der Situation als Lehrsituation folgt auch in diesem Schüler-Lehrer-Gespräch auf die Beantwortung einer Frage die nächste Frage.

Die Lernwettstreite der Schüler untereinander als zweiter Typ des gesprächsartigen Frage-Antwort-Dialogs sind ebenfalls so aufgebaut, dass immer einer fragt und der andere antwortet, bis eventuell bei Nichtwissen die Rollen getauscht werden, wie es der Dialog in dem Lehrbuch von Edmund Coote demonstriert (vgl. Zitat S. 129 oder Coote 1596: 33). In allen Fällen, im Katechismus wie auch den verschiedenen Ausprägungen des Schüler-Lehrer-Gesprächs, ist das durch die Situation vorgegebene Schema: Frage – Antwort – Frage – Antwort et cetera.

Bei aller übergeordneten Regulierung lassen sich aber auch immer wieder Beispiele dafür finden, dass Mechanismen, die für natürliche Konversation typisch sind, auch in die dialogisch überformten Texte Eingang gefunden haben. Dazu zählt die Eigenschaft, übergangsrelevante Stellen nicht ungenutzt verstreichen zu lassen und dem Dialogpartner praktisch "ins Wort zu fallen", sobald sich ein Sprecherwechsel anbietet.

Hath not the general rule of *e* before *n* any other exception?  
Yes.  
What is it?

---

<sup>34</sup> Zu den in den Dialogen verwendeten Sprechakten siehe Abschnitt 3.5 *Fragen und Antworten*.

It is, that *e* before *n* in the third person plurall of verbes is neuer pronounced like *a*, but like *e*.  
(Mothe 1631: 38)

Die pragmatische Funktion der ersten Frage geht über ihren propositionalen Gehalt hinaus. Sie fragt nicht nur, *ob* es eine Ausnahme zur allgemeinen Regel gibt, sondern auch, *welche* das ist. Der Gesprächspartner kann jedoch erst einmal nur mit Ja antworten, da der andere Dialogteilnehmer gleich nachfragt und explizit den Wortlaut dieser Ausnahme verlangt.<sup>35</sup>

Dass dieses Muster nicht durchgängig im Text erscheint, stattdessen als Variation der unmarkierten Form zu sehen ist, zeigt ein Beispiel aus demselben Lehrbuch.

Is there not any word wherein the three *e* [i.e. *é* masculine, *e* feminine, *e* neuter] can be found?  
Yes as this word *honesteté*, whereof the first *e* is neuter, because it is before *s*, & it is pronounced long: the second *e* is feminin, because he hath no accent ouer his head, and is pronounced short: and the last *e* is masculin, noted with an accent, and is sounded like English *e*.  
(Mothe 1631: 34ff.)

In beiden Beispielen wird sich einer Entscheidungsfrage, die eine Negation enthält, bedient.<sup>36</sup> Bei beiden Fragen ist die Antwort darauf Ja. Doch hier nun wird dem Dialogteilnehmer die Möglichkeit gegeben, ausführlich zu antworten. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch, dass diese ausführliche Replik strukturiert ist und somit ihre einzelnen Bestandteile erkennbar sind. Diese Technik verwendet man, um an übergangsrelevanten Stellen einem vorzeitigen Eingreifen des Dialogpartners zuvorzukommen.<sup>37</sup>

Die exemplarische Gegenüberstellung dieser beiden Formen, eine Entscheidungsfrage zu beantworten, zeigt, dass es durchaus Anzeichen dafür gibt, in die Frage-Antwort-Dialoge Merkmale authentischer Dialoge einzufügen. Diese Merkmale lassen sich außerdem im Lichte didaktischer Absichten interpretieren. Im ersten Fall beispielsweise dient die Aufteilung in zwei Fragen und Antworten auch der Fokussierung und Betonung der Information: "Ja, es gibt eine Ausnahme zur allgemeinen Regel! Diese lautet wie folgt ..." Indem nach dem Wortlaut der Ausnahme extra gefragt wird, ist sie bereits hervorgehoben. Interpretationen wie diese verweisen darauf, dass die didakti-

---

<sup>35</sup> Mit dem formalen Dialoggestaltungsmittel Sprecherwechsel wird mithin der Text stärker aufgebrochen. Das trägt natürlich zu dessen Dialoghaftigkeit bei (vgl. auch Kapitel 3.5.2).

<sup>36</sup> Zu den Frageformen allgemein und Entscheidungsfragen mit Ausrichtung auf eine bestimmte Antwort im Besonderen siehe Kapitel 3.5. *Fragen und Antworten*.

<sup>37</sup> Sacks/Schegloff/Jefferson gehen in ihrer Darstellung des *turn-taking system* auch auf die Vorhersagbarkeit von übergangsrelevanten Stellen und damit potenziellen Sprecherwechseln ein (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 702 und passim).

schen Dialoge bewusst mit einer limitierten Auswahl an Dialogisierungstechniken gestaltet wurden. Der folgende Abschnitt wird diese Annahme bestätigen und begründen.

### 3.3.2 Konzentration auf den Inhalt

Die Charakteristika, die sich aus der Definition des Dialogs als Face-to-Face-Interaktion ergeben (vgl. Kapitel 2.1), weisen in den Frage-Antwort-Dialogen eine besondere Ausprägung auf. Insgesamt sind Eigenschaften wie die Spezifizierung der Dialogteilnehmer (3.3.2.1), die Darstellung der Inhalts- und Beziehungsebene in den Äußerungen (3.3.2.2) sowie eine erkennbar reziproke Kommunikation auf diesen beiden Ebenen (3.3.2.3) in der hier behandelten Textsorte stark reduziert dargestellt. Das gilt erwartungsgemäß für die Katechismen eher als für die Schüler-Lehrer-Gespräche. Bei beiden ist jedoch diese Besonderheit offensichtlich.

#### 3.3.2.1 Rudimentäre Spezifizierung der Dialogteilnehmer

Die Einführung eines Sprecherwechsels beziehungsweise die Unterteilung eines Textes in Redebeiträge ist die formale Umsetzung der alternierenden Rede. Die Dialogsituation wird durch mindestens zwei Kommunikationspartner gebildet, die aufgrund der Unmittelbarkeit der Situation spezifiziert sind. In diesem Merkmal einer formalen Dialogauffassung unterscheiden sich jedoch die Texte des Korpus von anderen Dialogen, aber auch untereinander. Im Katechismus wurde auf eine Spezifizierung der Dialogteilnehmer ganz verzichtet, im Schüler-Lehrer-Gespräch ist sie hingegen angedeutet.

Das Personal des Katechismus besteht nicht aus Charakteren oder Typen, sondern aus Rollen, die entsprechend ihrer Diskursfunktionen benannt sind – *Question* und *Answer* (respektive *Response*). In diesen Rollen wird zwar Aspekten der Kommunikationssituation Rechnung getragen, diese sind jedoch nur rudimentär ausgebildet. Da die Zielgruppe bekanntermaßen Schüler und Lehrer sind, lassen sich im Text Hinweise darauf finden, wie sie diese Rollen auszufüllen haben.

*What booke is the Accidence?*  
The first booke which we vse to learne to teach vs the grounds of *Grammar*.  
*What is Grammar?*  
It is an arte which teacheth the right & true order of Speech.  
(Leech 1605: 1)

In diesen ersten Replikwechseln eines Lehrbuches enthält die Antwort auf die Frage "What booke is the Accidence?" zwei Pronomen der personalen Deixis, "we" und "us". Der Referent kann nur der Lernende selbst sein. Auf den Schulunterricht bezogen, für den ja das Buch geschrieben wurde, handelt es sich also um Schuljungen. Für sie ist

demnach der nicht kursiv gedruckte Part, die Antworten, gedacht. Die Fragen werden folglich vom Lehrer gestellt. Das ist in diesen vier Redebeiträgen der einzige Hinweis, ohne den es sicherlich für heutige Leser nicht deutlich zu unterscheiden wäre, welche Rollen für wen bestimmt sind – zumal dieses Werk darauf verzichtet, die Rollen überhaupt in irgendeiner Art zu kennzeichnen.

Die gleiche Stelle in einem anderen Lehrbuch birgt gar keine personellen Bezüge mehr. Auch sind die Antworten nicht länger elliptisch, sondern geben in vollständigen Sätzen den in der Frage aufgeworfenen Sachverhalt wieder. Der Bezug zur vorangegangenen Frage ist weniger eng (schließlich wird die Antwort nicht direkt an die Frage angebunden) und weniger eng wird damit auch an den Dialogteilnehmer angeschlossen, der diese Frage gestellt hat.

Question. *What is Grammar?*

Answer. *Grammar is an Art that Teaches the Right Way of Speaking and Writing, according to the particular Form of every Language.*

Q. *How many parts of Grammar are there?*

A. *There are four Parts of Grammar; Letters, Syllables, Words, and Sentences.*

Quest. *What is a Letter?*

Answ. *A Letter is the Character or Mark of an individual or single sound.*

(Lane 1700: 1f.)

Fragen dieser Form sind im Katechismus häufig und lassen sich durch keinerlei personelle Bezüge charakterisieren, scheinen also prinzipiell austauschbar zu sein. Es ist allerdings schwer vorstellbar, dass ein Schüler der unteren Stufe seinen Lehrer in dieser Form anredet. Vielmehr diene die Katechismusform dem Lehrer zum Abfragen des Stoffes, ebenso wie auch in der christlichen Glaubensunterweisung der Unterwiesene den Antwortteil zu übernehmen hatte.

In diesem Punkt unterscheiden sich die Katechismen von den Schüler-Lehrer-Gesprächen. Dort sind nämlich deutliche Ansätze einer Spezifizierung der Dialogteilnehmer sichtbar. Die Gesprächsbeiträge sind Typen, wenn auch nicht Charakteren mit individuellen Merkmalen zugewiesen. Die Autoren realisierten das in der Regel dadurch, dass die Dialogteilnehmer Lehrer und Schüler sich auch ausdrücklich so benennen – *Master* und *Scholar*. Neben der unterschiedlichen Benennung änderte sich auch die Verteilung der Rollen, sie dreht sich um. Der Schüler ist nun derjenige, der fragt, und der Lehrer derjenige, der antwortet.

*Maister.* Doe you think your selfe so suf-fi-ci-ent-ly in-struc-ted, to spell & read di-stinct-ly any word of one syl-lable, that now we may pro-ceed, to teach rules for the true and ea-sy di-ui-si-on of a-ny word of ma-ny syl-lables?

*Scholer.* Sir: I do not well un-der-stand what you meane by a syl-lable.

*Mai.* A syl-lable is a per-fect sound, made of so ma-ny let-ters, as we spell to-ge-ther: as in *di-ui-si-on* you see are fow-er syl-lables.



*Scho.* How ma-ny let-ters may be in a syl-lable?  
*Mai.* A-ny nom-ber un-der nine, as: *I do say that welch knight brought strength.*  
(Coote 1596: 13)

Hier sind deutliche Hinweise auf die Dialogteilnehmer als Schüler und Lehrer in die Redebeiträge eingefügt. Der Lehrer fragt nach, ob der Schüler sich bereit fühlt, im Stoff fortzufahren. Dem Schüler wird ein Bewusstsein des sozialen Gefälles mitgegeben, somit redet er seinen Lehrer mit "Sir" an. Auch die Form der Frage, die der Schüler an den Lehrer richtet ("How many letters may be in a syllable?"), unterscheidet sich von denen aus dem Beispiel von Lane oben. Das Modalverb impliziert Unwissenheit. Würde stattdessen "are" stehen, käme der Bezug zu bereits Erlerntem hervor und wir befänden uns wieder in einer dem Abfragen ähnlichen Situation. Hier geht es jedoch um eine Darstellung des Wissenserwerbs.

Eine weitere Form der ansatzweisen Spezifizierung von Dialogteilnehmern in den gesprächsartigen Frage-Antwort-Texten ist die Verwendung von Namen. Auffällig ist dabei, dass dieses Schema nur in Gesprächen zwischen Schülern vorkommt. Edmund Coote verwendet diese Form der Bezeichnung der Dialogteilnehmer in seinem Modell zum wettstreitartigen Abfragen zwischen den Schülern. In diesem Text ist die Spezifikation der Teilnehmer am weitesten ausgebildet. Es sind Anzeichen informeller Sprache zu finden. Außerdem sprechen sich die Schüler gegenseitig an und antworten weniger strikt auf die Fragen, indem sie gegebenenfalls auch unsaubere Formulierungen aufdecken.

*Iohn.* Who will aduenture his credite with me in opposing for the victorie?  
*Robert.* I will neither refuse you nor any in your forme, in any thing we haue learned: begin what you will.  
*Iohn.* How spell you *lo*?  
*Robert.* *l, o.*  
*Iohn.* Spell *of*?  
*Robert.* *o, f.*  
*Iohn.* Spell *from*?  
*Robert.* *f, r, o, m.*  
*Iohn.* How write you *people*?  
*Robert.* I cannot write.  
*Iohn.* I meane not so, but when I say *write*, I meane *spell*: for in my meaning they are both one.  
*Robert.* Then I answer you, that *p, e, o, p, l, e.*  
(Coote 1596: 32)

Das zweite Lehrbuch, in dem die Dialogteilnehmer mit Namen benannt werden, ist das Lehrwerk von Thomas Hunt.

Hunt (1661) is the most inventive author in the grammar-corpus. He creates different characters for each of the 46 dialogues, some of which are extremely short, and gives his char-

acters first names, following the alphabet, beginning with *Adam* and *Benjamin*; when he has gone through the alphabet once, he begins with another set of names. (Fries 1998: 89)<sup>38</sup>

Dass in den Kurzdialogen die Rollen in alphabetischer Reihenfolge mit Namen versehen werden, das heißt, die Benennung durch ein vom Text unabhängiges Muster erfolgt, spricht dafür, die Spezifizierung durch Namen gleichfalls als eine Art der Typisierung anzusehen. Die Dialogpartner tragen (wie in den anderen Texten auch) kaum individuelle Züge. Eine Vergabe von Namen soll die Gesprächsbeiträge zweier gleicher Typen, nämlich die Typisierung des Schülers, voneinander unterscheiden helfen. Darauf weist außerdem hin, dass die Sequenzen in diese besonders gesprächsartigen Wortwechsel nur eingebettet sind. Dazwischen neigt der Text oftmals zum Katechismus, in dem es kaum zu personellen Bezügen kommt.

*Nathan. School-fellow*, what say you of word's ending with *three* Consonants?

*Philip*. First, I say they are not so many, as those that end with *two* Consonants are: put case I could reckon them all to you.

*N*. May any of the *four* liquids, be either first, or second or last Consonants of words that end with three Consonants?

*P*. Any of the four may be the first, onely (*l* and *n*) the second, and none of them the last Consonants in these kind of words.

*N*. May all the rest of the Consonants be the first of the three?

*P*. No, not all.

*N*. Name those that cannot.

(Hunt 1661: 61)

Abgesehen von den ersten beiden Gesprächsbeiträgen enthält keine Replik mehr einen Bezug auf den Dialogteilnehmer als Person. Ähnlich wie im Katechismus steht hier einzig und allein der Inhalt im Vordergrund. Die Kommunikationspartner sind trotz ihrer Benennung durch Namen nicht mehr erkennbar.

Die Frage-Antwort-Dialoge, in denen die am deutlichsten spezifizierten Kommunikationspartner auftreten, die sich also am weitesten von einer ausschließlichen Konzentration auf den Inhalt der Repliken wegbewegen, gehören gleichfalls zur Gruppe der Schüler-Lehrer-Gespräche. Es sind die Texte von Mauger/Festeau und Mothe aus dem modernen Fremdsprachenunterricht. Obwohl es auch hier vereinzelt Abschnitte gibt, die dem Katechismus in ihrer Form näher stehen als dem Gespräch, sind die Dialogteilnehmer insgesamt als solche auch erkennbar und nicht nur als Typisierungen von Gesprächspartnern. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die Tatsache, dass in beiden Texten die Sprecher auf eine andere Weise als die bisher besprochene dargestellt werden. Die Autoren weisen sie nicht dialogextern durch die Benennung der Sprecherrollen aus.

---

<sup>38</sup> Das "grammar-corpus", auf das er sich im Zitat bezieht, besteht aus 13 Texten, von denen sechs aus dem 17. Jahrhundert, die verbleibenden sieben aus dem 18. Jahrhundert stammen.

Stattdessen enthalten die Repliken selbst alle Informationen, aus denen der Rezipient auf den Dialogteilnehmer schließen kann.

What do you say of the adjective?  
It doth agree with all kinds of Nouns; as a brave man, a brave woman.  
Is it not *brave* which is the Adjective ?  
Yes, Madam.  
Honest, is then also an Adjective; for one may say, an honest boy, an honest maid.  
You understand it well. One may also say, he is a great King, she is a great Queen.  
Which of the two words is the Adjective?  
'Tis great. I am a great Scholar: one may also say, a handsome man, a handsome woman,  
handsome is the Adjective, &c.  
'Tis enough. I conceive well your Rule.  
(Mauger/Festeau 1696: 48f.)

Die Besonderheit dieses Frage-Antwort-Dialogs besteht darin, dass sich nicht nur die Dialogteilnehmer kontinuierlich ansprechen,<sup>39</sup> sondern dass sie ebenfalls auf die Repliken des Kommunikationspartners eingehen: der Sprachlehrer lobt seine Schülerin dafür, dass sie erkennt, was Adjektive sind ("You understand it well."). Später äußert er weitere Beispiele, als sich abzeichnet, dass sie dennoch unsicher ist, so lange bis die Dame schließlich ihren Lehrer stoppt, um ihm zu signalisieren, dass sie die Regel nun wirklich verstanden hat. Damit heben sich im Dialog die Dialogteilnehmer deutlich voneinander ab und sind für den Leser als Personen mit bestimmten Eigenschaften erkennbar. Weil in den ersten Wortwechseln des Grammatikteils erwähnt wird, dass die Dame noch nie Grammatikunterricht hatte, zeigt sich ihr Sprachlehrer rücksichtsvoll, erläutert alles haargenau, fragt nach, was sie bereits weiß, kurz: er gibt sich als einfühlsamer Lehrer und behält diese Einstellung im ganzen Dialog bei. Damit ist er im Vergleich zu dem *Master* der anderen Schüler-Lehrer-Gespräche weniger als Typ gezeichnet, sondern eher als Charakter. Ähnlich verhält es sich mit der Dame. Ihr werden Eigenschaften über das Schülersein hinaus zugeschrieben wie beispielsweise die Tatsache, dass sie überhaupt eine Dame ist, die dazu Französisch lernen will und noch nie etwas von Grammatik gehört hat (Mauger/Festeau 1696: 46f.). Das unterscheidet sie maßgeblich von den Schülern aus anderen Dialogen, deren Spezifizierung sich in dem Merkmal "Schüler" erschöpft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Dialogmerkmal der Spezifizierung der Kommunikationspartner im ganzen Korpus – mit Ausnahme der Französischtexte – nur angedeutet ist. Für die Katechismen gilt gar, dass sie keine spezifizierten Dialogteilnehmer aufweisen, stattdessen die Gesprächsbeiträge entsprechend ihrer Diskurs-

---

<sup>39</sup> Zu einer Diskussion der Bedeutung der Anrede als Ausdruck von Dialogizität vgl. Abschnitt 3.4.

funktion benannt und von Dialogteilnehmern hinter diesen Rollen vollkommen unabhängig sind. Im Schüler-Lehrer-Gespräch handelt es sich um eine Typisierung der Dialogteilnehmer. Sie füllen ihre Rollen als Schüler und Lehrer aus. In den Frage-Antwort-Dialogen zwischen zwei Schülern wird mit Hilfe von Namen zwischen zwei Ausprägungen des Typs Schüler unterschieden. Zu einer deutlichen Spezifizierung kommt es aber auch innerhalb der Gruppe der Schüler-Lehrer-Gespräche nicht.

Nach dieser Beschreibung der verschiedenen Grade an spezifizierten Dialogteilnehmern stellt sich nun die Frage, *warum* es in den Dialogen nicht zu vollständigen Spezifizierungen kommt. Dass sich für die Frage-Antwort-Dialoge insgesamt festhalten lässt, dass sie nur rudimentär gezeichnete Kommunikationspartner aufweisen, schließt die Möglichkeit einer Erklärung, die lediglich auf eine Unzulänglichkeit in der Dialogisierung verweist, aus. Stattdessen scheint es sich um eine bewusste Beschränkung in der Wahl der dialogischen Gestaltungsmöglichkeiten zu handeln. Mit Blick auf die Verwendung der Texte kommt ihre Begründung zum Vorschein. Ziel ist es in erster Linie, den Lehrstoff zu vermitteln – durch direkte Unterweisung oder durch Selbststudium – und die Lernfortschritte zu überprüfen. Es gibt demnach mindestens drei verschiedene Situationen, in denen die Texte zum Einsatz kommen sollten: Unterweisung durch den Lehrer, Selbststudium und die Leistungskontrolle. Um sie vielseitig adaptierbar zu machen und dennoch die als didaktisch wertvoll angesehene Dialogmethode zu nutzen, müssen Informationen, die über den Inhalt des Lehrstoffes hinausgehen, gering gehalten werden. In Bezug auf die Spezifizierung der Kommunikationspartner bedeutet das, allein sicher zu stellen, dass erkennbar ist, wer welche Rolle übernehmen soll. Im Schüler-Lehrer-Gespräch ist die Rolle des Lehrers beziehungsweise Schülers markiert, in den katechismusartigen Texten nur die Diskursfunktion, womit ein Wissen um die Situation (das heißt, dass es der Lehrer ist, der abfragt) impliziert ist. Damit wird auch eine Verwendung der Texte als Leseübungen für die Schüler gewährleistet. Ihre Funktion als Textvorlage zum Auswendiglernen behalten die Lehrbücher bei, wenn die Autoren keine zusätzlichen Informationen in die Gesprächsbeiträge einfügen. Der formelhafte Charakter der Repliken, der maßgeblich den Prozess des Memorierens unterstützt (Ong 1990: 33ff.), bleibt nämlich unangetastet.

Diese Notwendigkeit besteht bei Lehrbüchern aus dem Französischunterricht nicht. Die Texte für den modernen Fremdsprachenunterricht bilden insofern eine Ausnahme, als dort der Grammatikstoff eine untergeordnete Rolle spielt. Zum Sprechen der Fremd-

sprache sind zwar Grammatikkenntnisse unabdingbar, doch die Regeln dazu brauchen nicht auswendig gelernt zu werden. Auf diesen Unterschied zum institutionellen Sprachunterricht bezieht sich auch der einleitende Wortwechsel aus dem oben bereits zitierten Lehrwerk von Mauger/Festéau.

Sir, I have not learnt the Latine Tongue; I do not know what is Grammar, a Noun, or a Verb, &c. I would fain (nevertheless) learn by the Rules, and not by rote. I pray you to inform me thereof.

It is very reasonable, without that you do nothing, one must know the grounds.

(Mauger/Festéau 1696: 46f.)

Der grammatische Regelteil dient, nachdem er erst einmal durchgesprochen wurde, vielmehr als Referenzbuch, weniger als Vorlage zum Auswendiglernen. Obgleich Grammatik als wichtiger Bestandteil der Systematisierung einer Fremdsprache erkannt wurde, so war gleichzeitig bekannt, dass zum eigentlichen Sprechen der Fremdsprache – und das *war* das oberste Ziel des modernen Fremdsprachenunterricht (wohingegen Latein für die Klassikerlektüre gelehrt wurde) – reines Grammatikwissen nur begrenzt hilfreich ist. Insofern ist es bezeichnend, im Unterricht der modernen Fremdsprachen, der sich ohnehin in großem Maße des Dialogs in Gestalt der Modellkonversationen bedient, auch noch die Unterweisung in Grammatik dialogisiert zu finden. Und nicht nur das: Diese Dialogisierung stellt auch eine Verbindung zwischen dem Dialog als Konversation, wie er das allgemeine Unterrichtsziel bildet, und dem entpersonalisierten Frage-Antwort-Dialog als Instrument der Vermittlung dar. Auch die Tatsache, dass diese Grammatikdialoge zweisprachig abgedruckt wurden, spricht dafür, sie als Übungsstücke auf dem Weg zum Spracherwerb zu sehen – unabhängig von ihrem Inhalt.

### 3.3.2.2 *Inhaltsbezogene Kommunikation*

Der Blick auf weitere Merkmale eines Situations- oder Sprecherkontextes untermauert die These der reduzierten Zusatzinformationen zugunsten einer Konzentration auf den Inhalt. Im ersten Kapitel wurde festgehalten, dass eine Folge der Spezifiziertheit der Dialogteilnehmer und der Unmittelbarkeit, in der sie kommunizieren, die Verständigung sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene ist. Indikatoren hierfür sind in erster Linie Referenzen zur Person des Dialogteilnehmers, da durch Interaktion die Beziehung zueinander definiert wird. Es ist jedoch als ein Merkmal des Katechismus festzuhalten, dass er sich vollständig auf die Inhaltsebene konzentriert. Die Beziehungsebene wird als Folge der entpersonalisierten Rollen Frage und Antwort ausgeklammert. So überrascht es auch nicht, dass in den katechistischen Frage-Antwort-Dialogen kaum Ausdrücke der personalen Deixis auftreten. Als sprachliche Anzeichen einer Abgren-

zung eines Dialogteilnehmers vom anderen geben personaldeiktische Ausdrücke beziehungsweise ihr Fehlen natürlich deutliche Hinweise auf etwaige dialogische Eigenschaften der Texte unabhängig von ihrer Form (vgl. 3.4). Ein deutliches Beispiel für den Katechismus ohne jeden Sprecherbezug ist *A Key to the Arts of Letters* von Lane.

Q. *What is the Declining of a Noun?*

A. The Declining of a *Noun* is the Variation thereof, according to the various *State* or *Case* of the thing signified by it.

Q. *How many Cases are there?*

A. There are six Cases, Viz. *Nominative*, *Vocative*, *Genitive*, *Dative*, *Ablative*, and *Accusative*.

(Lane 1700: 26)

Die Wortwechsel in diesem Beispiel liegen ausschließlich auf der Inhaltsebene von Kommunikation. Bezüge zu Dialogteilnehmern, etwa durch gegenseitiges Ansprechen, sind nicht enthalten. Im Mittelpunkt des Interesses steht der grammatische Lehrstoff. Die Entpersonalisierung, wie sie bereits für die Rollen hinter den Gesprächsbeiträgen festgehalten wurde, findet sich auch bei näherem Betrachten der Repliken selbst wieder.

Aber dennoch: selbst in den Katechismen mit ihrer absichtsvollen und möglichst vollständigen Konzentration auf den Inhalt brechen mitunter dialogische Elemente durch.

Q. What meane you when you say, a Noun Adjective is that cannot stand by it selfe?

A. I meane, it is the name of such a thing, as cannot bee fully vnderstood of it selfe, without the helpe of an other word to make it plaine.

(Brinsley 1612a: 2)

Was dieses Beispiel aus einem katechistischen Text zeigt, ist eine Tendenz hin zur Personalisierung. Der Fragende spricht einen Dialogteilnehmer an und dieser nimmt den Bezug auf sich selbst auf. Hier sind die Sprecher der Rollen "Frage" und "Antwort" sichtbar, die ja sonst ausgeklammert werden. In der Abgrenzung zweier Dialogteilnehmer durch die Unterscheidung Ich – Du wird in minimalistischer Form dialogisches Potenzial in den Frage-Antwort-Text eingeführt, ohne dabei die übergeordnete didaktische Absicht zu gefährden. Es sind ohnehin Dialogsprecher hinter den Diskursbezeichnungen *Question* und *Answer* zu vermuten. Dass diese in einem kleinen Wortwechsel wie diesem offenbart werden, steht der inhaltlichen Fokussierung nicht im Weg, zeigt aber gleichzeitig, welches Potenzial auch in den vermeintlich so undialogischen Frage-Antwort-Texten steckt. Sich dessen nicht zu bedienen, heißt, den Text nach einer didaktischen Intention, für einen bestimmten Zweck zu gestalten. Das weist ihn als Gebrauchstext aus.

Fragebildungen mit einem Pronomen der zweiten Person wie aus dem oben zitierten Beispiel müssen nicht in jedem Fall ein Ausdruck direkter Anrede sein. Sie können auch ein Beispiel für den generischen Gebrauch des *you* sein, wo sich das Pronomen nicht direkt auf den Dialogteilnehmer bezieht, sondern im Allgemeinen bleibt (vgl. Fries 1998: 92). In Katechismen tritt häufig die Frage "What mean you by ...?" auf. In diesem Fall scheint es sich jedoch um eine Paraphrase der Form "What is ...?" zu handeln, die mit "Was versteht *man* unter ...?" zu übersetzen wäre. Dieser verallgemeinernde Gebrauch des *you* würde dann keinen persönlichen Bezug auf den Dialogteilnehmer darstellen.

Q. What meane you by the Introduction of the eight parts of speech?  
 A. An entering, or leading-in the learner as by the hand, to knowe the eight parts of speech.  
 Q. What meane you by the Construction of the eight parts of speech?  
 A. The construing or framing, and setting together, of the eight parts of speech.  
 (Brinsley 1612a: 1)

Für eine Interpretation des Pronomens der zweiten Person als generisch spricht in diesem Beispiel, dass im Gegensatz zu der oben angeführten Sequenz der Gesprächspartner den personellen Bezug nicht aufnimmt. In der Tat zeigt nur eine Minderheit der katechistischen Texte den reziproken Austausch direkter Anreden. Vergleicht man einen Auszug aus einem Frage-Antwort-Dialog mit der französischen Version, dann zeigt sich, dass im Französischen kein persönliches Fürwort erscheint. Der generische Gebrauch des *you* im Englischen wird somit sichtbar.

<p><i>You must except l, before s, t, or x,          at the end either of a syllable, or of          a word, as haut, faulx, fils, &amp;c.          pronounce haut, faux, fis, &amp;c.</i>          (Mothe 1631: 26f.)</p>	<p><i>Il faut excepter, l, devant s, t, ou x,          à la fin ou d'une syllabe, ou d'un mor,          comme haut, faulx, fils, prononcez          haut, faux, fis, &amp;c.</i></p>
--	--

Was im Englischen scheinbar mit Sprecherbezug ausgedrückt wurde, ist im Französischen unpersönlich und stellt ein Indiz für die generische Verwendung des *you* dar.

Im Schüler-Lehrer-Gespräch lassen sich natürlich im Vergleich zu den Katechismen häufigere Bezüge auf die Beziehungsebene von Kommunikation nachweisen. Eine deutlichere Spezifizierung der Kommunikationspartner bringt das mit sich.

*Scholer.* What mean you by a Con-so-nant?  
*Maister.* I mean all the o-ther let-ters ex-cept the vo-wels which can spell no-thing with-out one of the vo-wels, as take, *e*, out of *strength*, and *strngth* will spell no-thing.  
*Scho.* Why Sir (*by*) did e-uen now spell a word, yet it is there in it non of the fiue vo-wels.  
*Mai.* Indeed (*y*) is of-ten u-sed for (*i*) when it is a vo-well: but when they be con-so-nants they dif-fer, for (*y*) is al-so a con-so-nant, when it is io-y-ned in the be-gin-ning of a syl-lable with a vo-well, as in *yes, you: so jet*, dif-fe-reth from *yet*: and such like.  
 (Coote 1596: 14)

In diesem Beispiel ist nicht nur offensichtlich, dass sich die Dialogteilnehmer gegenseitig als Personen wahrnehmen, indem sie sich ansprechen. Sie sind sich auch eines unterschiedlichen sozialen Status bewusst. Mit der Verwendung der Anrede "Sir" wird auf der Beziehungsebene kommuniziert und die bestehenden Strukturen zwischen Schüler und Lehrer werden auf diese Weise anerkannt. Trotz der angestrebten Konzentration auf die inhaltliche Seite der Dialoge lassen sich im Schüler-Lehrer-Gespräch auch Anzeichen einer persönlichen Beziehung der Sprecher zueinander finden, die beispielsweise durch eine Anrede definiert wird. Damit ist in den Schüler-Lehrer-Gesprächen ein dialogisches Merkmal nachgewiesen, das nicht im Katechismus zu finden ist.

### **3.3.2.3 Reduzierte Reziprozität**

Ein wesentlicher Bestandteil des Dialogbegriffs ist eine Eigenschaft von Kommunikation allgemein, nämlich die Orientierung auf Andere (vgl. Kapitel 2.1.1). Reziprozität im Kommunikationsverhalten ist ein Ausdruck dieser Orientierung aufeinander und hängt eng mit der Beziehungsebene von Kommunikation zusammen, da Definitionen der Beziehung in einer Interaktion wechselseitig abgegeben werden. Doch auch auf der Inhaltsebene ist Reziprozität ein wesentliches Merkmal. Erst Reziprozität schafft beispielsweise die für einen Dialog unabdingbare Einheit des Themas.<sup>40</sup> Die Frage-Antwort-Texte des Korpus weisen auch hier wieder Merkmale auf, die bisher Gesagtes bestätigen. Allgemein ist festzustellen, dass Reziprozität sowohl auf der Beziehungsebene (markiert beispielsweise durch die bereits erwähnten Sprecherbezüge) als auch auf der Inhaltsebene rar ist. Unter Reziprozität auf inhaltlicher Ebene soll hier nicht die Aufnahme von Bestandteilen der Antwort oder schlicht ein Beibehalten des Themas verstanden werden. Dieser Aspekt ist mit thematischen Ansätzen zu behandeln. An dieser Stelle geht es vielmehr darum, die Antwort oder Frage bezüglich richtig/falsch oder passend/unpassend einzuschätzen sowie thematische Aspekte in gängiger Form aufzugreifen, wie es in natürlicher Konversation als normal verstanden wird. Werden allerdings nur Teile einer Frage zur Bildung der Antwort genutzt oder Teile der Antwort zur Bildung der nächsten Frage, dann können diese Muster mit Thema-Rhema-Beziehungen ausgedrückt werden, für die sich der Themabegriff geschriebener Sprache als aussagekräftiger erweist (vgl. den folgenden Abschnitt 3.3.3).

Wenn es zu reziprokem Wortwechseln kommt, dann in den Schüler-Lehrer-Gesprächen:

---

<sup>40</sup> "[O]hne die Einheit des Themas ist der Dialog unmöglich" (Mukařovský 1967: 117).



*Scholar.* But I finde the con-tra-rie, e-uen in this rule, for in these words, *you.haue.briefe.*  
are mo vo-wels then syl-labls.  
*Maister.* It is well ob-ser-ued: [...]  
(Coote 1596: 16)

Der Lehrer beurteilt die Äußerung des Schülers, der mit Hilfe einer Frage in Deklarativform einem Einwand oder auch seinen Zweifeln an den vom Lehrer aufgestellten Regeln Ausdruck verleiht. Der Lehrer nimmt daraufhin zur Kenntnis, dass diese Ausnahme in der Silbenbildung vom Schüler erkannt wurde. In Katechismen kommen solche Wortwechsel in der Regel nicht vor. Einzige Ausnahme bildet eine Sequenz im Lehrwerk von Browne, welches dem Katechismus zugerechnet wird, aber, wie in der Korpusbeschreibung erwähnt, ebenso einige interessante Abweichungen beinhaltet:

*Master. Read it without that Sentence:*  
*Scholar.* The Lord is not slack concerning his Promise, but is long-suffering to us-ward,  
&c.  
*M. Very well! For by this care, you will infallibly be a compleat English Scholar in a short time;* [...].  
(Browne 1700: 20)

Der Lehrer lobt seinen Schüler für die erbrachte Leistung. Für die Katechismen allgemein gilt jedoch, dass die Beantwortung der Frage prinzipiell nicht beurteilt wird. Stattdessen folgt sofort die nächste Frage. Mit dem Verzicht auf reziproke Wechsel, die über das eigentliche Frage-Antwort-Paar hinausgehen, unterscheiden sich die katechistischen Frage-Antwort-Dialoge vom wirklichen Gespräch.

[...] das Verhältnis von Frage und Antwort [bedeutet] zwar eine Aufteilung der sprachlichen Handlung auf zwei Gesprächspartner, noch nicht aber die für das Gespräch bestimmende Wechselseitigkeit der Kommunikationsrollen. Im Paradigma von Frage und Antwort liegt gerade nicht das Moment des Weiterführenden, das dem Gespräch eigen ist. (Stierle 1984: 301)

Auf Reziprozität wie auch auf die Ausgestaltung der Dialogsituation als beispielsweise eine Prüfungssituation wird verzichtet – zweifellos mit Blick auf eine etwaige Verwendung des Frage-Antwort-Dialogs als Textvorlage zum Selbststudium beziehungsweise zum Memorieren des grammatischen Lehrstoffes.

Was für Reziprozität als Mittel der Situationsgestaltung gilt, gilt auch für alle anderen Aspekte der Dialogsituation. Kontextuelle Informationen, sei es zu den Dialogsprechern oder der den Dialog umgebenden Situation, werden vollständig ausgeklammert. Als Indikatoren für Kontextverweise würden sich unter anderem Ausdrücke der lokalen und temporalen Deixis anbieten. Um die unmittelbare Umgebung mit einzubeziehen, muss man auf sie in irgendeiner Form referieren können, zumal, wenn damit ein plötzlicher Themenwechsel einhergeht, wie es für natürliche Kommunikation typisch ist (vgl.

Abschnitt 2.1.3). In den Frage-Antwort-Texten bedienen sich die Autoren jedoch keiner dieser Mittel. Diese Eigenschaft ist durchgängig sowohl in den katechistischen Lehrwerken als auch in den Schüler-Lehrer-Gesprächen nicht zu finden.

### 3.3.3 Themenstrukturierung durch Untergliederung in Frage und Antwort

Für die Dialogform spielen thematische Aspekte eine bedeutende Rolle (vgl. Kapitel 2.1.2). Sie können beispielsweise je nach kommunikativem Ziel oder eigentlichem Thema die Wahl der Sprechakte beeinflussen. Die Frage-Antwort-Dialoge weisen (im Gegensatz zu den Modellkonversationen) keine kommunikativen Ziele auf, denen zufolge die Dialogteilnehmer bestimmte Themen wählen, wenn man einmal davon absieht, dass es natürlich Sinn und Zweck von Unterrichts- oder Prüfungssituationen ist, ein Thema durchzusprechen. Wie bei expositorischen Texten auch lassen sich bei Frage-Antwort-Dialoge ausschließlich Themen identifizieren. Somit weichen sie von der Dialogauffassung, wie sie im theoretischen Kapitel dargelegt wurde, ab. In einem Aspekt wie diesem offenbart sich ihre zweifellos vorhandene Nähe zu undialogischen Textsorten. Denn genau wie dort ist in den Frage-Antwort-Dialogen eine sorgfältige Strukturierung des Themas erkennbar. Das Besondere daran ist jedoch, dass dieses undialogische Merkmal der Unterrichtstexte mit einem dialogischen Prinzip verwirklicht wurde, nämlich durch Fragen und Antworten, die sich gegenseitig bedingen.

*What things belong specially to a Noun?*

Three: Case, Gender, Declension: and to some Nounes also Comparison.

*What call you a case? [...]*

*How many cases haue you?*

Six: The Nominatiue, the Genitiue, the Dative, the Accusatiue, the Vocatiue, and the Ablatiue.

*Which is the Nominatiue case? [...]*

*How know you the Nominatiue case? [...]*

*To what question doth it answer? [...]*

*How know you the Genitiue case? [...]*

*To what question doth it answer? [...]*

[...]

*What call you a Gender? [...]*

*How many Genders haue ye?*

(Leech 1605: 4f.)

Ein Frage-Antwort-Paar wie das erste aus diesem Beispiel hat gleich mehrere Funktionen. Einerseits vermittelt es die Information "Three things belong specially to a Noun: Case, Gender, Declension, and to some Nounes also Comparison." Über seinen reinen Informationsgehalt hinaus fungiert dieses Paar jedoch auch als eine Art Wegweiser für die folgenden Wortwechsel und strukturiert den nachfolgenden Text. Zuerst werden die Kasus behandelt, die erst alle fünf genannt und dann einzeln durchgesprochen werden.

Dann wird zum Genus übergegangen. Wiederum werden erst die drei Genera aufgezählt, bevor sie nacheinander erklärt werden. Anschließend folgt nach demselben Prinzip die Besprechung der Deklinationsschemata. Durch eine einfache Unterteilung der verschiedenen Aspekte des Oberbegriffs Substantiv ist ein Themenkomplex übersichtlich abgesteckt und kann nun fortlaufend behandelt werden, ohne dass Verwirrung über die Zugehörigkeit der einzelnen Begriffe und ihre Bedeutung herrscht.

Erreicht wird das, indem man eine Frage so formuliert, dass sie Beziehungen zwischen den zu erläuternden Grammatiktermini benennt. Aus der Antwort zu einer solchen Frage ergibt sich dann der nachfolgende Fragenkomplex, bis das Thema erschöpfend behandelt wurde. Die Entfaltung eines Themas geschieht durch die Verknüpfung einzelner Einheiten in der Form, dass das Thema der Einheiten zum Gesamthalt des Textes ausgestaltet wird. Für die Verknüpfung selbst stehen verschiedene Arten semantischer Relationen zur Verfügung. In den Frage-Antwort-Texten – und das gilt sowohl für die katechistischen Texte als auch für die Schüler-Lehrer-Gespräche – sind die Sinneinheiten erklärend verbunden. Eine Frage wirft einen Sachverhalt auf, der in der Antwort erläuternd beziehungsweise definierend ausgeführt wird. Aus einem Teil dieser Antwort wiederum ergibt sich die nächste Frage, welche in der Beantwortung den Teil erklärt und die nächste Frage daraus hervorgehen kann. Nach einem kettenartigen Prinzip wird so das Thema des Textes aufgebaut. Unterbrochen sind diese Ketten nur durch die Unterteilung des Textes in mehrere Abschnitte oder Kapitel, die an ihrem Anfang die Möglichkeit bieten, eine bis dahin unabhängige Sinneinheit einzuführen oder wieder aufzugreifen, um darauf eine neue Verkettung aufzubauen.

Die Zusammenhänge zwischen der einzelnen Frage und der Antwort sowie den nachfolgenden Frage-Antwort-Paaren lassen sich aufgrund eines stringent durchgehaltenen Schematismus in Thema-Rhema-Beziehungen darstellen. Zwei verschiedene Arten dieser Beziehung sind in den Texten zu beobachten. Zum einen kann die Antwort mit dem Thema der Frage begonnen werden und der rhematische Teil der Antwort wird daran angehängt.<sup>41</sup> Für die Bildung der nächsten Frage wird dann ein Stück des Rhemas der Antwort herausgegriffen, welches dann wiederum als thematischer (in diesem Fall erster) Teil der Antwort erscheint.

---

<sup>41</sup> Unter dem Terminus Thema wird hier nicht nur das erste Glied eines Satzes verstanden und damit der ganze Rest zum Rhema erklärt, sondern Thema ist der bereits bekannte Teil – es kann sich dabei auch um mehrere Satzbestandteile handeln – und Rhema der neu hinzugekommene. Diese Unterscheidung von Thema und Rhema ist vergleichbar mit M.A.K. Hallidays *given/new*-Unterteilung. Zur Thema-/Rhema-Problematik der verschiedenen Schulen siehe *Zum Thema "Thema": Einführung in die Thema-Rhema-Theorie* von Luise Lutz (1981).

Question. *What is a Letter?*

Answer. A *Letter* is the *Character* or *Mark* of an individual or single *sound*.

Q. *How are the Letters distinguished in respect of their sound?*

A. The *Letters*, in respect of their *sound*, are distinguished into *Vowels* and *Consonants*.

Q. *What is a Vowel?*

A. A *Vowel* is a *Letter* that can be sounded alone without a *Consonant*.

Q. *What is a Consonant?*

A. A *Consonant* is a *Letter* that cannot be sounded without a *Vowel*.

(Lane 1700: 2)

Dieser Auszug ist ein schönes Beispiel dafür, bis zu welcher Perfektion diese Thema-Rhema-Ketten geführt werden können. Die erste Frage thematisiert den Begriff "Letter". In der Antwort erscheint er an erster Stelle, gefolgt vom rhematischen Teil – der Definition. Aus dieser Definition wird "sound" herausgegriffen und zu einem Element des Themas der folgenden Frage gemacht. Die Antwort zu dieser Frage enthält zwei Bestandteile, die die zwei folgenden Frage-Antwort-Paare nacheinander definieren.

Diese kurze Sequenz ist leicht überschaubar, zumal es offenbar Ziel war, die wichtigsten Teile eines Satzes drucktechnisch abzusetzen, so dass sowohl Thema als auch Rhema beinahe durchgängig hervorgehoben sind. Solche Themenkomplexe können sich auch über mehrere Seiten erstrecken und erst sehr viel später wieder auf die einleitende Frage (den "Wegweiser") rekurrieren. Die gleichbleibende Form der Frage- und Antwortbildung ermöglicht, dass das übergeordnete Prinzip den Lesern in Erinnerung bleibt und die Aufmerksamkeit auf den Inhalt lenkt.

The main characteristic is that questions and answers follow each other in a chain, each question being generated by the preceding answer which always echoes the structures of the question. The rhematic part is always at the end of the answer, stressing thus, the linguistic pattern as well as the message. (Di Martino 1994: 170)

Die sich gegenseitig bedingenden Fragen und Antworten begünstigen Verkürzungen. Die Antwort muss den thematischen Teil beispielsweise nicht wiederholen. Stattdessen beschränkt sie sich auf das Rhema, und die darauffolgende Frage macht die rhematische Antwort wiederum zum Thema.

Charls. What are made of letters?

David. Syllables.

C. What of syllables?

D. Words.

C. What of words?

D. A *speech*, which is either *prose*, or *verse*.

(Hunt 1661: 2)

In einer solch verkürzten Form sind Relationen dieser Art nicht immer zu finden, aber hier demonstrieren sie auf engstem Raum ein Prinzip des Aufbaus, welches in den Texten durchaus verbreitet ist. Die Antworten geben nur den rhematischen Teil wieder, das

Thema ist impliziert.<sup>42</sup> In diesem Beispiel erwecken die knappen Fragen und Antworten außerdem den Eindruck eines flotten Hin und Her, wie es in einem Wettstreit zwischen Schülern tatsächlich sein könnte. Die Verkürzungen unterstützen somit an diesem Punkt auch die ansatzweise Ausgestaltung des Dialogs zu einem lockeren Gespräch zwischen Klassenkameraden.

Für diese Art Relationen gilt, dass mit der Zunahme der inhaltliche Komplexität auch die Thema-Rhema-Beziehungen weniger einfach gestaltet und weniger gleichmäßig durchgeführt werden können. Besonders für die lateinischen Lehrwerke ist zu beobachten, dass lediglich die Grundlagen der Formenlehre, zumeist Begriffserklärungen und die Zusammenhänge dieser Begriffe, sich deutlich nach diesen Schemata richten. Werden den Schülern die grammatischen Zergliederungen lateinischer Sätze gelehrt, lassen sich zwar weniger eindeutig thematische Ketten darstellen, doch die Bestrebungen, den Text nach einem bestimmten Prinzip zu gliedern, bleiben erkennbar.

Die Strenge, mit der man formale und strukturierende Prinzipien in den Dienst der Grammatikpräsentation stellt, hat ihre Auswirkungen. Dass formale Strukturen wie die zwischen Thema und Rhema beinahe unabhängig von der Textsubstanz analysierbar sind, spricht für eine Separation von Inhalt und Form. Nicht nur das: die formalen Gestaltungsmittel werden so gewählt, dass eine größtmögliche Konzentration auf den Inhalt zu erreichen ist. Nichts soll vom grammatischen Lehrstoff ablenken: "[...] the purpose of questions and answer is to focus the attention on specific details certainly regarding content rather than form." (Di Martino 1994: 171) Diese Feststellung bringt uns zur Definition der *ornamental dialogues* aus dem zweiten Kapitel zurück. Dort wurde gesagt, dass sich die Dialogform und der Inhalt nicht gegenseitig durchdringen.<sup>43</sup> Diese Trennung von Dialogcharakter und grammatischem Inhalt deutet sich also bereits nach der Beschreibung der formalen Eigenschaften des Dialogs an. Die Frage-Antwort-Dialoge sind Texte, die aus der dialogischen Überformung eines expositorischen Ausgangstexts entstanden sind. Die Verfasser der Lehrbücher bedienen sich dabei bewusst nur bestimmter dialogischer Gestaltungsmittel. Um die Separation von eigentlichem Dialog und Inhalt und damit die Konzentration auf den Inhalt zu gewährleisten, wurde darauf verzichtet, den Dialog in eine Situation einzubetten. Es sind keine Dialogteil-

---

<sup>42</sup> Es kann nicht behauptet werden, dies seien Sätze ohne Thema: "Solche [themalose] Sätze kann es nicht geben. Ein Thema muß vorhanden sein, sonst kommt eine Aussage nicht zustande. Das Rhema ist einzig und allein dazu da, das Thema in seiner Bedeutung zu spezifizieren [...]" (Lutz 1981: 42).

<sup>43</sup> Siehe Beginn von Kapitel 2 oder Simpson 1979: 69. Unter Dialogform bei Simpson ist im Kontrast zu unserem Ansatz ein ganzheitliches Konzept zu verstehen, dass auch dialogqualitative Aspekte beinhaltet.

nehmer im eigentlichen Sinne identifizierbar. Im Katechismus werden die Redebeiträge entsprechend ihrer Diskursfunktion benannt und im Schüler-Lehrer-Gespräch wird mit Typisierungen des Lehrers und der Schüler gearbeitet. Infolgedessen bleiben die Wortwechsel unpersönlich und beschränken sich auf die Darstellung des grammatischen Lehrstoffs. Dennoch steht der grammatische Ausgangstext weitestgehend in einer Dialogform. Die absichtsvolle Beschränkung in der Auswahl der Mittel bedeutet nicht, dass die Frage-Antwort-Texte nicht als Dialoge erkennbar wären. Sie offenbaren immer wieder dort dialogisches Potenzial, wo die übergeordnete didaktische Absicht nicht gefährdet wird.

### **3.4 DIALOGIZITÄT IN EINEM QUALITATIV MONOLOGISCHEN GENRE**

Neben formalen Kriterien trägt maßgeblich die dialogische Qualität dazu bei, einen Text zu einem wahrhaften Dialog werden zu lassen. Dialogische Qualität manifestiert sich im Vorhandensein von mindestens zwei Perspektiven, deren Aufeinandertreffen einen gemeinsamen Sinnbestand schafft. Im Theorieteil dieser Arbeit wurde außerdem ausgeführt, dass diese Perspektiven nicht von Subjekten repräsentiert werden müssen und umgekehrt gilt ebenso, dass die Existenz von Subjekten kein Garant für Perspektiven ist (vgl. Kapitel 2.2). Dieser Aspekt gewinnt für die Frage-Antwort-Dialoge an Bedeutung, ist doch für die Katechismen eine vollkommene Entpersonalisierung, also auch das Fehlen von Subjekten, festzustellen, wohingegen in den Schüler-Lehrer-Gesprächen die Redebeiträge von Typisierungen des Lehrers beziehungsweise Schülers geäußert werden. Dieses Merkmal der beiden Gruppen hat deutliche Unterschiede in der Ausprägung von Dialogizität zur Folge.

Die Erkenntnisse über die qualitativen Merkmale der Frage-Antwort-Dialoge kommen dann in einem Vergleich der Dialogisierung dreier Sprachlehrbücher mit ihrem expositorischen Ausgangsmaterial zum Tragen (3.4.2). Dafür bieten sich natürlich die Lehrwerke von Brinsley, Leech und Stockwood an, für die alle drei Verfasser ausdrücklich die Schulgrammatik von Lily/Colet als Vorlage angeben. Hier offenbart sich, was über die Dialogform hinaus die dialogische Überformung von ihrem monologischen Original unterscheidet.

### 3.4.1 Das Dialogische in den Frage-Antwort-Texten

Die Dialogisierungen in den didaktischen Dialogen des Frage-Antwort-Typs sind vielfach als mangelhaft empfunden worden. In diesem Zusammenhang sei an das Zitat von Peter Burke aus dem zweiten Kapitel erinnert.<sup>44</sup> Was jedoch als mangelhaft empfunden wird, ist nicht die dialogische Form, denn dialogischer Form sind die Frage-Antwort-Texte ja zweifelsohne, sondern man bezieht sich auf ihre dialogische Qualität. Dieser Meinung ist auch Wilson, der einzig die äußere Form der Texte als dialogisch ansieht:

The [question-answer-dialogue] is simply a series of independent questions and answers following one another without any internally logical order and brought under a purely external dialogue framework. (Wilson 1981: 23)<sup>45</sup>

Ohne hier auf diese sicherlich nicht ganz richtige Bemerkung bezüglich des Aufbaus eingehen zu wollen, ist festzuhalten, dass viele der Frage-Antwort-Texte in der Tat hauptsächlich durch ihre äußere Form zum Dialog werden. Die Texte bringen den Lehrstoff zur *Exposition*, ohne dass die Dialogform eine dialogische Qualität in sich birgt. In diesem – qualitativen, nicht formalen! – Sinne stellen die Frage-Antwort-Dialoge ein eher monologisches Genre dar.

Aber selbst in diesem Aspekt der Frage-Antwort-Dialoge, der am weitesten von einer Auffassung des Dialogs, wie sie in der Renaissance vorherrscht, entfernt ist, lassen sich Tendenzen hin zur Dialogizität nachweisen. Dabei bestehen Unterschiede zwischen den beiden Untergruppen des Korpus. Dialogizität offenbart sich im Aufeinandertreffen von mindesten zwei Perspektiven, konnte als wesentliches Merkmal dialogischer Qualität im letzten Kapitel festgestellt werden. Die angestellten Vorüberlegungen lassen nun darauf schließen, dass zwei verschiedene Sinnpositionen in den Schüler-Lehrer-Gesprächen wahrscheinlicher zu finden sind als in den katechismusartigen Texten, denn die Schüler-Lehrer-Gespräche wollen im Ansatz eine Situation der Wissensvermittlung abbilden, wohingegen im Katechismus das Abfragen des Lehrstoffes dargestellt ist. Der Lehrer ist im Besitz des grammatischen Wissens und der Schüler soll verstehen, was ihm vermittelt wird. Es ist daher anzunehmen, dass der Lehrer auf jeden Fall durch den grammatischen Lehrstoff, den er vermitteln soll, eine neue Perspektive repräsentiert. Auch der Schüler hat durch seine Unwissenheit eine eigenen Position. Stück für Stück (besser: Frage für Frage) erweitert sich dann im Lernprozess seine Perspektive, wobei

---

<sup>44</sup> "By the 'catechism' I mean a didactic text in which the 'dialogue' between student and teacher is little more than a monologue [...]." (Burke 1989: 3)

<sup>45</sup> Vgl. auch Lloyd William Daly, auf den sich Wilson in diesem Teil seiner Ausführungen stützt.

die Art der Vermittlung den Ausschlag gibt, ob diese Perspektive dieselbe wie die des Lehrers ist.

Die Schüler-Lehrer-Gespräche des Korpus lassen in der Tat Anzeichen dieses Prozesses erkennen. So werden beispielsweise Unstimmigkeiten, durch Ausnahmen beziehungsweise Ungereimtheiten von grammatischen Regeln hervorgerufen, in Form von Einwänden kundgetan. Folgendes Beispiel von Coote illustriert, wie die Erfahrungen des Schülers der Regel des Lehrers entgegenstehen:

*Scholar.* But Sir, some men spell deriuatiue wordes thus, *spea-keth. strength-en-ing.* otherwise then you haue taught.

*Maister.* I know it well, yet because if such like words should be so spelled, we must for them frame new rules (which were to bring a needlesse oppression vpon childrens memory.) And that the former rules can bring no inconuenience in any word: therefore follow them without feare or doubt. And thus may you by this that you haue learned, spell truly, certainly, and with iudgement, any English word that can be laid before you.

(Coote 1596: 20)

Diese Art des Einwandes kann für alle Schüler-Lehrer-Gespräche belegt werden. Die Worte "But Sir" markieren eine semantische Wende zur vorausgehenden Äußerung. Der Schüler ist in der Lage, für die Regel Gegenbeispiele anzuführen, die diese scheinbar außer Kraft setzen. Dass der Lehrer die Position des Schüler auch als eine solche, von seiner eigenen unabhängigen wahrnimmt, zeigt seine Erklärung und Einordnung der Beobachtung des Schülers in das vorher Gesagte ("I know it well, yet ..."). Auch hier handelt es sich um eine semantische Wende, da die Bemerkung des Schülers nicht unverändert stehen gelassen wird. Durch die zwei aufeinander folgenden semantischen Wendungen am Replikanfang lassen sich zwei Sinnpositionen voneinander unterscheiden.

In diesem Beispiel finden wir die gängigste Methode illustriert, wie semantische Wendungen markiert sein können. Als Indikatoren dienen fast immer adversative beziehungsweise konzessive Ausdrücke wie "but" und "yet". Sie leiten in der Regel einen Einwand ein, der einen Kontrast zu einer Perspektive markiert. Diese stehen in den Schüler-Lehrer-Gesprächen immer an einem Replikwechsel. Innerhalb einer Äußerung lassen sich semantische Wendungen nicht identifizieren. Somit werden nur Perspektiven in der Reaktion von einem Redebeitrag auf den anderen sichtbar, das heißt, dass die formale Aufteilung des Textes auch der Verteilung der Perspektiven entspricht. Schüler und Lehrer stehen für jeweils eine Perspektive.

Als ein Aspekt von Dialogen ist Mukařovský zufolge die psychologische Situation zu verstehen, deren sprachliche Korrelate im Austausch der Personalpronomen der ersten und zweiten Person liegen. In der Diskussion zur Beziehungsebene in den Schüler-Lehrer-Gesprächen offenbart sich eine häufigere Verwendung dieser Pronomen als im



Katechismus. Dieser Aspekt von Kommunikation wird nicht gänzlich in der Konzeption der Texte ausgeklammert, wenn auch auf ein Minimum reduziert. An dieser Stelle zeigen die Erkenntnisse jedoch den Zusammenhang zwischen den Perspektiven und den Dialogteilnehmern als Repräsentanten ebendieser Perspektiven. Die Schüler-Lehrer-Gespräche bergen demnach schon in der formalen Ausgestaltung ein dialogisches Potenzial in sich.

Dass sie in ihrer Qualität dennoch nicht uneingeschränkt als dialogisch zu bezeichnen sind, findet seine Ursachen in einer rudimentären Ausführung der Dialogisierung. Häufig erscheinen die gesprächsartigeren Wortwechsel nur zu Beginn und am Ende eines Dialogs. Die dazwischen liegenden Abschnitte ähneln indes dem Katechismus.

*Discipulus* Me thinketh I know certaine *Etymology* of Nounes, I doe earnestly desire to know the like doctrine of *verbes*, tel me therefore what is a *verbe*?

*Magister* It is a word of number, with *tense* and *person*.

*D* What is *Tense*?

*M* It is y<sup>e</sup> difference of a *verbe*, according to the time Present, the time past, and the time to come. [...]

*D* whereof is the first time perfectly past formed?

*M* Of the second parson of the Present-time, y<sup>e</sup> last letter *s*, being chaunged into *vi*, as *amas*, *amavi*, *fles*, *flevi*, *petis*, *petivi*, *audis*, *audivi*.

*D* How many kindes of *Anomalies* are there in the Preterperfect-tense.

*M* These are two most cōmon [...].

(Ramus 1585: 17ff.)

In diesem Beispiel aus dem Lehrbuch von Ramus lässt sogar nur der erste Gesprächsbeitrag, der Auftakt zu einem neuen Kapitel ist, eine gesprächsartige Ausgestaltung erkennen. Die anschließenden Replikwechsel sind katechistisch: der Dialog zeigt keine psychologische Situation, nicht mehr als eine Perspektive und folglich auch keine semantischen Wenden. Es ist offensichtlich, dass auch im Schüler-Lehrer-Gespräch gilt, dass der Inhalt über der Form steht, damit der Lehrstoff für die Textrezipienten zugänglicher ist. Dem didaktischen Ziel wird auch hier in der Dialogisierung Rechnung getragen.

Am deutlichsten bleibt jedoch die allgemein monologische Qualität der Frage-Antwort-Dialoge in den Katechismen erhalten. Gerade auch im Hinblick auf ihre Tradition in der christlichen Glaubensunterweisung erscheint ein Auftreten semantischer Wenden und damit verschiedener Positionen von vornherein unwahrscheinlich. Der Katechismus präsentiert den grammatischen Lehrstoff durch eine Prüfungssituation. Der Lehrer fragt beim Schüler Wissen ab, welches er zuvor bereits vermittelt hat. Im Gegensatz zum Schüler-Lehrer-Gespräch erlaubt hier nicht einmal die Situation einen Einwand, stattdessen fördert sie eine zielgenaue Abhandlung des Inhalts ohne dessen Vari-

ation. Exakt dieses Vorzugs wegen erfreute sich auch der Katechismus im Sprachunterricht solch großer Beliebtheit.

The question-and-answer format itself derives from an even more basic teaching technique common in orate communities where verbatim learning of written texts is required in the education of the young to preserve essential texts from the linguistic variation which otherwise accompanies oral traditions of learning. (Howatt 1997: 5)

Auch Di Martino erachtet diesen Punkt als wichtig: "The sequence of questions and answers [...] has largely been applied in teaching grammar rules which like the catechism had to be memorised in order to be learnt properly and not to be changed too frequently in the course of time." (Di Martino 1994: 165) Seit ihren frühesten Anfängen dienen Frage-Antwort-Formate der wortgetreuen Überlieferung. Sowohl der Aspekt des Auswendiglernens als auch der der Beständigkeit wird damit betont. Genau wie in der christlichen Glaubensunterweisung soll der Katechismus im Grammatikunterricht der Renaissance einzig die als richtig erachteten Inhalte vermitteln, nicht verschiedene Aspekte eines Themas im Dialog diskutieren. Auf diesem Wege war die Konformität des vermittelten Lehrstoffes zu sichern. Dieses Streben nach Konformität zeigt sich beispielsweise schon in der Existenz einer von der Monarchie autorisierten Grammatik. So wird natürlich Schulbildung vereinheitlicht, was vom didaktischen Standpunkt aus zweifelsohne von Vorteil ist. Aber wahrhaft dialogische Prinzipien scheinen damit in den Arbeitsmitteln der Sprachlehre von vornherein ausgeschlossen zu sein.

Doch auch hier, wo Dialogizität nicht zu erwarten ist und didaktisch nicht erforderlich zu sein scheint, lässt sich dialogisches Potenzial erkennen. Folgendes Beispiel zeigt, wie eine Antwort hinterfragt wird, weil Unstimmigkeiten in ihr enthalten sind:

*Qu.* Yea but you said (me thought) *Deum cole*, where the word *Deum*, which you say signifieth *God*, and is also the accusative case, the which should follow the verbe, is placed notwithstanding (as you see) before the verbe.

*An.* Albeit that in the words as they ly in Latin, *Deum* be set before the verbe *cole*, yet in construing it commeth after the verbe, as *cole, worship thou, Deum, God*. [...] (Stockwood 1590: 5)

Die Annahme, dass die mit *Qu* markierte Äußerung eine semantische Wende von der vorherigen Äußerung darstellt, wird neben der Einleitung mit "but" von der Verwendung der Personalpronomen "you" und "me" unterstützt. In diesem Wortwechsel zeigt sich eine psychologische Situation, die sonst nicht in den Texten zu finden ist. Demzufolge ist nicht nur inhaltlich die Auseinandersetzung mit der vorausgegangenen Äußerung gekennzeichnet, sondern auch das Aufeinandertreffen der zwei Dialogpartner. Die Perspektiven sollen von den Dialogteilnehmern repräsentiert werden. Durch den Hinweis auf eine Abweichung von der Regel "Substantive im Akkusativ stehen nach dem

Verb" wird die Perspektive, die in der vorausgehenden Äußerung zum Ausdruck gebracht wurde, abgelehnt. Der Schüler reagiert auf diese Ablehnung mit einer Veränderung der Position des Lehrers, indem er darauf verweist, dass beim Übersetzen die Regel nicht gilt. So kommt es an dieser Stelle durch zweimaliges Kontrastieren und Modifizieren der Perspektiven zu einem Dialog.

So undialogisch insgesamt die katechistischen Frage-Antwort-Texte auf den ersten Blick auch scheinen mögen, so bereiten sie selbst mit qualitativ monologischen Passagen im Ansatz den Weg zu mehr Dialogizität in den Frage-Antwort-Texten der Renaissance im Vergleich zu beispielsweise mittelalterlichen oder vormittelalterlichen Frage-Antwort-Formaten. Es eröffnet sich nämlich an jeder Stelle im Text die Möglichkeit, die Personalisierung der Dialogrollen einzuführen und damit potenziell dialogische Qualität zu offenbaren. Die folgende Sequenz aus der *Ars Minor* von Donatus illustriert nachdrücklich, dass genau das in älteren Versionen des Frage-Antwort-Schemas nicht möglich ist.

What is a conjunction? The part of speech which binds together the sentence and sets it in order. How many attributes has a conjunction? Three. What? Function, form, order. The function of conjunctions is of how many sorts? Five. What? Copulative, disjunctive, expective, causal, rational. (Donatus: 51)<sup>46</sup>

Die Entpersonalisierung der Dialogrollen wird in unserem Korpus der Frage-Antwort-Dialoge nie bis zu einem solchen Grad getrieben. Begleitet durch die extremen Verkürzungen erhält der ganze Text wieder eine Dichte, die gerade die Frage-Antwort-Dialoge der Renaissance bekämpfen wollen. Sie sind Übungs- und Begleitbücher. Von Donatus' Grammatik kann dagegen nicht behauptet werden, dass ein expositorischer Text durch Fragen aufgebrochen werden würde. Vielmehr ersetzen die Frageworte Satzteile und deren Nennung konstituiert dann die Antwort. Ein solches Format ist nicht nur in qualitativer, sondern auch in formaler Hinsicht weit vom Dialog entfernt. Die Frage-Antwort-Texte der Renaissance lassen sich jedoch mit dem theoretischen Ansatz des Dialogs untersuchen. Auch wenn für sie insgesamt festzuhalten ist, dass ihre dialogische Form größtenteils eine monologische Qualität birgt, können trotzdem die Anzeichen, die ein Durchbrechen von Dialogizität markieren, nicht ignoriert werden. Selbst im Grammatikkatechismus des 16./17. Jahrhunderts ist dialogisches Potenzial nachzuweisen. Die Schüler-Lehrer-Gespräche gehen sogar darüber hinaus und nutzen dieses Potenzial zu einer dialogischen Weiterführung des Gesprächs.

---

<sup>46</sup> Für den direkten Vergleich mit den Frage-Antwort-Dialogen wurde hier die englische Übersetzung der *Ars Minor* von Wayland Johnson Chase gewählt.

### 3.4.2 Frage-Antwort-Dialog und expositorischer Ausgangstext

Im Zentrum dieses Abschnittes steht der Vergleich dreier Texte des Korpus mit ihrem expositorischen Ausgangstext. Es gilt dabei, genauer zu untersuchen, welche Gestaltungsmittel eine grammatische Abhandlung in einen Frage-Antwort-Dialog verwandeln und durch welche Textmerkmale sich ein dialogischer Charakter – falls nachweisbar – insbesondere offenbart. Die drei Texte, die dazu herangezogen werden, sind alle dem Katechismus zuzuordnen, weichen jedoch auch in unterschiedlichem Maße davon ab. Hinzu kommt, dass die Frage-Antwort-Dialoge zwar auf ein und demselben Ausgangstext basieren, nämlich der Schulgrammatik von Lily und Colet, sich ihrem Original gegenüber aber unterschiedlich verhalten.

Am nächsten an der Vorlage von Lily/Colet bleibt John Brinsley mit *The Posing of the Parts*. Er erreicht die Umformung in einen Frage-Antwort-Text, indem er das Original durch Fragen und Antworten in kleinere Einheiten aufteilt.

- Q. What is a Verbe?  
A. A part of speche declined with Mood & Tense; & betokeneth dooing, suffering, or beeing of anything.  
Q. Shew me how it betokeneth dooing, suffering, or beeing?  
A. Thus: Dooing, as *Amo* I doe loue: suffering, as, *amor* I am loued: beeing, as, *sum* I am.  
Q. What is then the difference betweene a Noun and a Verbe?  
A. A Noun signifieth the name of a thing: a Verbe signifieth the manner of dooing, suffering, or being of that thing.  
Q. How many kind of Verbes are there?  
A. Two: Personall, and Impersonall.  
Q. What meane you by Personall?  
A. A Verbe that hath Persons.  
Q. What a Verbe is that?  
A. Such a Verbe as is varied by diuers Persons: as, I loue, thou louest, he loueth, we loue &c.  
Q. What is an Impersonall?  
A. That which is not varied by moe Persons, but onely is formed in the third Person singular, with this signe *it*: as, *Decet* it becommeth.  
(Brinsley 1612a: 14f.)

Der ursprüngliche Text dieser Passage in der Lily-Grammatik lautet wie folgt:

A VERBE IS a parte of speche, declined with mode and tense, and betokeneth dooyng: as *Amo*, I loue: or sufferyng: as *Amor*, I am loued; or beeyng; as *Sum*, I am.  
Of verbes suche as haue persons, be called personalles: as *Ego amo*, *Tu amas*. And suche as haue no persons, be called impersonalles: as *Tædet*, it yrketh. *Oportet*, it behoueth.  
(Lily/Colet 1549: 11)

Obleich Brinsleys Frage-Antwort-Version deutlich länger ist, bewegt er sich dicht am Original. Er unterteilt die Ausgangssätze in kleinere Einheiten und verdeutlicht die semantischen Beziehungen zwischen diesen Einheiten durch die Fragen. So ersetzt beispielsweise die Frage "How many kind of Verbes are there?" einen Satz darüber, dass es zwei Arten von Verben gibt, nämlich persönliche und unpersönliche. Zwischendurch

fügt Brinsley eine Gegenüberstellung von Nomen und Verben ein, um die Unterschiede zwischen diesen beiden Wortarten zu verdeutlichen. Die Antworten in der dialogischen Überformung von Brinsley geben ausschließlich den rhematischen Teil der Aussagen wieder, wodurch die neuen Informationen aufgrund der Trennung vom Thema herausgestellt erscheinen. Bei Lily/Colet wird dagegen *in medias res* begonnen. Die Informationsdichte ist extrem hoch, weil Definition auf Definition folgt, ohne dass die logischen Zusammenhänge zwischen den Termini wie Verb, *personalls* und *impersonalls* expliziert werden.

Fragen wie die zur Unterscheidung der Verben ("How many kinds of Verbes are there?") erfüllen bestimmte *strukturierende* Funktionen: sie sind ein Bindeglied zwischen der Definition des Überbegriffs und den näheren Beschreibungen der Hyponyme. Brinsley weicht also vom Ausgangstext ab, wenn er versucht, die Übergänge zwischen den Sinneinheiten weniger abrupt zu gestalten. Er fragt erst danach, wie viele Arten von Verben es gibt und welche das seien, bevor er zur Erklärung der *personalls* und *impersonalls* – einer offensichtlich ausführlicheren als im Original – übergeht. Auch die dazugehörigen Beispiele werden nicht gleich in einem Atemzug mit genannt, sondern bilden eigene Frage-Antwort-Sequenzen, womit Definition und Beispiel zu zwei getrennten, dafür überschaubareren Sinneinheiten werden, die unabhängig voneinander verarbeitet werden können. Die Frage-Antwort-Version ist ausführlicher, folglich leichter verständlich. Trotzdem bilden die Antworten, fasst man sie zusammen, beinahe den gleichen Absatz, wie er im Ausgangstext vorzufinden ist. Damit bleibt die Anbindung an das Original durch gleichen Wortlaut im Frage-Antwort-Text erhalten.

Das Ergebnis dieser Umformung in einen Frage-Antwort-Dialog gehört deutlich der Gruppe der Katechismen an. Die Frage und die Antworten sind unpersönlich, die Dialogteilnehmer nicht zu identifizieren, sondern als Rollen *Question* und *Answer* benannt. Ebenso wie das expositorische Original ist auch der Frage-Antwort-Text in einem qualitativen Sinne nicht dialogisch. Brinsleys Leistung besteht darin, dem Ausgangstext eine dialogische Form zu verleihen und gleichzeitig den Text geringfügig so zu verändern, dass er klarer und besser verständlich wird. In einem Fall wie diesem greift daher auch besonders gut die Definition der *ornamental dialogues* von David Simpson.<sup>47</sup> Textsubstanz und Dialog durchdringen sich nicht. Stattdessen nutzt man hier ausschließlich die Merkmale einer formalen Dialogauffassung zur Unterstützung der didaktischen Ab-

---

<sup>47</sup> Vgl. dazu die einleitenden Bemerkungen zu Kapitel 2 *Der Dialog: Theoretische Grundlagen*.

sicht: Das Nachbarschaftspaar Frage – Antwort verlangt *per definitionem* einen Sprecherwechsel, etabliert also eine Kommunikationssituation. Formal ist damit bereits der Dialog hergestellt. Der Effekt ist, dass dadurch das Original immer erkennbar bleibt, wodurch die Arbeit im Unterricht sicherlich maßgeblich erleichtert wird, mussten doch auf diese Weise nicht zwei verschiedene Texte, sondern nur einer in zwei unterschiedlichen Erscheinungsformen verwendet werden. Die fehlende Dialogizität von *The Posing of the Parts* ist eindeutig dem didaktischen Verwendungszweck geschuldet. Denn wenn Brinsley klar darauf hinweist, dass er sein Werk zur Überprüfung der Lernfortschritte mit der Schulgrammatik verstanden wissen will, bietet sich eine gesprächsartigere Form, die weit vom expositorischen Original abweicht, nicht mehr an. Auf seine Weise erreicht er es jedoch, die Vorlage für eine dialogische Unterrichtspraxis zu schaffen.

John Leech verfährt in seinem Begleitbuch zur Lily-Grammatik ähnlich wie Brinsley, fasst sich jedoch in den Grundlagen kürzer, um dagegen die wichtigsten lateinischen Regeln in Englisch behandeln zu können.

*How many rules haue you for the gender of proper names?*

Two.

*Which be they?*

The first: *Propria quæ maribus tribuntur mascula dicas.*

The second: *Propria fœmineum referentia nomina sexum fœmineo generi tribuuntur.*

*What gender be the first fwe which be referred to the male kind?*

The masculine gender.

*What gender be the second fwe be referred to the females kind?*

The feminine, except certain names of cities.

*Which be they?*

Two of the masculine gender: *Sulmo, Agragas.* three of the neuter gender: *Argos, tybur, prænestæ;* and *Anxur* somewhere the masculine, and somewhere the neuter gender.

*What if the nune be no proper name?*

Then I must consider whether it be not the name of a tree.

*What if it be the name of a Tree?*

Then my rule is this. *Appelatiua Arborum &c.*

(Leech 1605: 35f.)

Der korrespondierende Text dazu aus der Schulgrammatik steht im zweiten, lateinischsprachigen Teil *Brevissima Institutio seu Ratio Grammatices*.

REGULAS GENERALES PROPRIORUM.

*Propria quæ maribus tribuntur, masculas dicas, Vtsunt diuorum, Mars, Bacchus, Apollo. virorum, Vt Cato, Vergilius. Fluiorum, vt Tybris, Orontes. Mensium, vt October. Ventorum vt Lybs, notus, auster.*

DE FOEMINIS.

*Propria fœmineum referentia nomina sexum, Fœmineo generi tribuuntur: siue dearum Sunt, vt Iuno, Venus. Mulierum, seu Anna, Philotis. Vrbium, vt Elis, Opus. Regionum. vt Græcia, Persis. Insulæ item nomen, ceu Creta, Britannia, Cyprus.*

*Excipienda tamen quædam sunt vrbium, vt ista Masculula, Sulmo, Agragas. Quædam neutralia, vt Argos, Tybur, prænestæ, & genus Anxur quod dat vtrunque.*

REGVLAE GENERALES APPELLATIVORVM.

Appellatiua arborum, erunt muliebria: vtnus, Cupressus, cedrus. Mas spinus, mas oleaster.

Et sunt neutra siler, suber, thus, robur, acerque.

(Lily 1567: *Brevissima Institutio*, 10)

Beim inhaltlichen Vergleich fällt auf, dass in John Leechs Version die lateinischen Regeln stark gekürzt sind. Es scheint, sie sind *abgekürzt* worden, um nur auf den Originalwortlaut zu verweisen, den die Schüler ja jeder Zeit nachschlagen können. Darauf deutet vor allem hin, dass die Regel zu den Appellativa nur die ersten Worte angibt: "Appellatiua Arborum &c". Gerechtfertigt ist diese Art der Darstellung dadurch, dass Frage-Antwort-Dialog und die Schulgrammatik zusammen zu verwenden sind beziehungsweise der Frage-Antwort-Text allein nur von Nutzen ist, wenn die Regeln aus Lily/Colet bereits memoriert wurden. Dass der Frage-Antwort-Dialog dazu in englischer Sprache ist, soll die Diskussion der Regeln erleichtern. Eine Übersetzung wird in diesem Fall damit nicht geboten.

Beim Verfassen eines Frage-Antwort-Dialogs auf der Grundlage des lateinischen Regelteils bediente sich Leech – ebenso wie Brinsley – größtenteils formaler Gestaltungsmittel. Auch hier wird die Textsubstanz nicht von dialogischen Prinzipien durchdrungen. In einem wichtigen Punkt weicht Leech jedoch davon ab. Der Frage-Antwort-Dialog zeigt Ansätze einer psychologischen Situation: aufgrund der Personalisierung der Dialogteilnehmer ("Then **I** must consider ...", "Then **my** rule is ...") kommt es zur Gegenüberstellung von Ich und Du. Obgleich die Fragen in der Regel unpersönlich formuliert sind, bezieht sich der Dialogpartner in seiner Antwort auf sich selbst. Damit wird er zum einen als Person identifizierbar und zum anderen grenzt es ihn vom anderen Dialogsprecher ab, der infolgedessen ebenfalls als Person zu identifizieren ist. Durch die Abgrenzung des einen Dialogteilnehmers vom anderen zeichnet sich ansatzweise eine dialogische Qualität ab. Der Eindruck, der in diesem Dialog nun entsteht, ist der einer Prüfungssituation zwischen Lehrer und folgsam antwortendem Schüler. Somit geht Leech in der Darstellung der dialogischen Unterrichtspraxis des Abfragens weiter als Brinsley, der auf eine Personalisierung der Dialogteilnehmer gänzlich verzichtet hat.

Bei Leech deutet sich bereits an, was sich Stockwood in größerem Maße zu Nutze macht, um seiner Frage-Antwort-Version der Schulgrammatik eine dialogische Qualität zu verleihen, ohne ihre didaktischen Vorzüge zu schmälern. Er führt die Personalisierung der Dialogteilnehmer weiter, so dass dem Dialog konstant eine psychologische Situation verliehen ist.

*Question.* What is first to be done then in turning an English into Latin, or in construing your lesson?

*Answer.* First of all the principall verbe must be sought out, because without the verbe the sentence is unperfect.

*Qu.* How shall you find out the principall verbe?

*An.* Our book doth teach us, that if there be but one verbe in the sentence, the same is the principall verbe: but if there be more verbs than one in the sentence, the first is the principall verbe, except if it be the infinitive moode, or haue before it a relatue, as *that, whom, which*, and in Latin *qui, quæ, quod*: or a coniunction, as *vt, that, cum, when, si, if* and such others: or else some aduerbe of wishing, as *utinam, I would to God, o, si, ô that*, and such like.

*Qu.* After that you haue the principall verbe, what must next be done?

*An.* I must seeke out his nominatiue case, unless it be a verbe impersonall, which will haue no nominatiue case.

*Qu.* By what meanes may the nominatiue case be found out?

*An.* By asking this question *who*, or *what*: for the word that answereth to this question, shall be the nominatiue case of the verbe.

(Stockwood 1590: 2f.)

Der Vergleich mit dem Original zeigt, dass auch die korrespondierende Passage aus Lily/Colet nicht ganz unpersönlich ist. Mit Imperativen wird der Schüler angesprochen und der Text wird zur Instruktion für den Handlungsablauf beim Übersetzen.

Whan an englyshe is geuen to be made in latine, looke out the principall verbe.

If there bee mo verbes than one in a sentence, the fyrste is the principall verbe, except it be the infinitiue mode, or haue before it a relatue: as *that, whom, whiche*: or a coniunction: as, *Vt, that, Cum, whan*: *Si, yf*: or suche others.

Whan ye haue founde the verbe, aske this question, *who*, or *what*, and that woorde that aunswereth to the question, shall bee the nominatiue case to the verbe: except it bee a verbe impersonall, whyche will haue no nominatiue case. [...]

(Lily/Colet 1549: 35)

Stockwood übernimmt die Imperativform aus dem Ausgangstext nicht. Stattdessen lässt er den Schüler erläuternd wiedergeben, was bei Übersetzungen aus dem Englischen ins Lateinische zu tun ist. Dabei geht dieser auf die persönliche Anrede des Fragenden ein ("After **you** haue ...?" – "**I** must seek out ...") und bezieht sich auf sich selbst. Die Rollen *Question* und *Answer* bleiben nicht länger unpersönlich, wie das bei den anderen Katechismen der Fall ist, sondern sind personalisiert. Die Folge davon ist, dass der formale Dialog Ansätze einer dialogischen Qualität zeigt, die sich aus der psychologischen Situation, der Gegenüberstellung von Ich und Du ergeben. Der Text enthält aber nach wie vor keine semantischen Wendungen, die auf verschiedene Perspektiven verweisen. Aus diesem Grund kann man hier auch nur von *Andeutungen* einer dialogischen Qualität sprechen, denn das Dialogische konstituiert sich aus dem Aufeinandertreffen und der gegenseitigen Durchdringung von Perspektiven, nicht aber aus der psychologischen Situation allein.

Die Gründe dafür, dass sich nur die psychologische Situation als Anzeichen des Dialogischen nachweisen lässt, sind offensichtlich. Ähnlich wie bei den formalen Merkma-



len des Dialogs zweckbestimmte Abweichungen festgestellt wurden, muss man auch hier vermuten, dass die Art der Dialogisierung den didaktischen Absichten geschuldet ist. Lediglich durch die Personalisierung der Dialogteilnehmer eine psychologische Situation aufzubauen, erlaubt den Verfassern, den Ausgangstext weitestgehend unverändert zu lassen. Damit wird sowohl erreicht, dass der Frage-Antwort-Dialog dem Original gleicht, als auch, dass eine Annäherung an die realistische Dialogsituation stattfindet, in der Lehrer und Schüler über den grammatischen Lehrstoff verhandeln. Insgesamt wird also die Frage-Antwort-Version lebendiger und bleibt dennoch als Erläuterung mit beinahe gleichem Wortlaut wie die Schulgrammatik brauchbar. Stockwood verbindet demnach sein didaktisches Ziel, das darin liegt, die Schulgrammatik zugänglicher darzubieten, mit dem motivierenden Moment, durch den Dialog das Interesse zu fördern.

Der direkte Vergleich dreier Frage-Antwort-Dialoge mit ihrem expositorischen Ausgangstext hat besonders gezeigt, wie ein und derselbe Ausgangstext in didaktische Dialoge mit unterschiedlichen Ausprägungen des Dialogischen, aber immer mit gleichzeitig beibehaltener Fokussierung auf den grammatischen Lehrstoff umgeformt werden kann. Obwohl nach wie vor eine insgesamt eher monologische Qualität bei dialogischer Form zu konstatieren ist, versuchen die Verfasser, durch Personalisierung der Dialogrollen im Ansatz auch dialogische Qualität einzuführen – je nach Verwendungszweck des Lehrwerks. In der Dialogisierung – und das gilt für alle Frage-Antwort-Dialoge des Korpus – werden bestimmte Prioritäten gesetzt, deren Ausrichtung auf den Rezipienten des Textes eine unterschiedliche Gestaltung des Dialogs zur Folge hat. Wenn somit auch der Katechismus ebenso wie einige Schüler-Lehrer-Gespräche eher Monologe im Gewand des Dialogs sind, so könnte man in dieser Hinsicht sagen, dass sich die Texte auf einer anderen Ebene, nämlich jener zwischen Text und Textadressat, dafür umso dialogischer verhalten. Sie sind exakt auf ein bestimmtes didaktisches Ziel zugeschnitten und versuchen entsprechend durch intentionale Abweichungen vom formalen, aber besonders vom qualitativen Dialogbegriff die Adressatengruppe zu erreichen. Das heißt, vor allem die Abstriche im Dialogischen, die Beschränkung in der Wahl der dialogischen Gestaltungsmittel – nicht der Dialog selbst! – lassen sich mit der Einsicht in didaktische Notwendigkeiten erklären, denn dialogische Merkmale brechen durch, wo immer sie dem Verwendungszweck der Lehrtexte nicht im Wege stehen.

### **3.5 FRAGEN UND ANTWORTEN**

Eine Untersuchung der Frage-Antwort-Dialoge würde zwangsläufig unvollständig bleiben, ginge man nicht auch speziell auf die Formen ein, die den Text überhaupt konstituieren – Fragen und Antworten. In Fragen und Antworten treffen sowohl formale als auch dialogqualitative Merkmale zusammen. Die Form eines Textes wird von Fragen bestimmt, weil sie aufgrund ihrer Struktur und den damit einhergehenden Eigenschaften einen Sprecherwechsel notwendig machen, das heißt, eine Kommunikationssituation etablieren. Als erster Teil eines Nachbarschaftspaares verlangen sie einen zweiten Teil, der von einem anderen Dialogteilnehmer zu äußern ist. Antworten stellen die Erfüllung der Anforderungen, die sich durch eine Frage ergeben, dar. Sie ziehen mit der Erfüllung dieser Anforderung eine offene Stelle im Dialog nach sich, die den Beginn für weitere Sprechakte mit einhergehendem Sprecherwechsel ermöglicht.

Zweifelsohne bergen Fragen und Antworten ein Potenzial dialogischer Qualität, weil ihnen die Orientierung auf Andere inhärent ist. Eine Frage entsteht, weil ein Sprecher seine Informationslücken mit Hilfe eines Dialogpartners schließen will. Damit sind Fragen grundsätzlich durch die Zuwendung zu einem potenziellen Antwortgeber charakterisiert. Ebenso sind Antworten nur Antworten, wenn sie sich auf eine Frage beziehen, das heißt, sie sind an sich keine selbstständigen Einheiten, wenn sie nicht diese Orientierung aufweisen. Infolge der durch die Verpflichtungen eines Nachbarschaftspaares erzwungenen Interaktion zwischen zwei Gesprächspartnern scheint dem Frage-Antwort-Format demnach nur aufgrund der verwendeten Sprachakte ein dialogischer Charakter vorherbestimmt zu sein. Für die Dialogform trifft das ja auch zu, wie Abschnitt 3.3 zeigt. Für die dialogische Qualität gilt das nicht. Die Gründe dafür liegen zu großen Teilen in den veränderten Eigenschaften von Fragen und Antworten.

#### **3.5.1 Fragen: Elizitieren des Lehrstoffes**

An eine Untersuchung von Fragen lässt sich von verschiedenen Richtungen aus herangehen. Der Begriff Frage vereint im allgemeinen Verständnis sowohl Vorstellungen über einen Strukturtyp als auch Vorstellungen über Funktion und Semantik. In der Forschungsliteratur herrscht bezüglich der Begriffsbestimmung große Unstimmigkeit. Die Einteilungskriterien für eine Definition von Fragen variieren zwischen Satzstrukturen, semantischen Kategorien, Illokutionen und der Form der zu erwartenden Antwort (vgl. Tsui 1994: 65). Da es nicht Aufgabe dieser Arbeit sein kann, eine abschließende Begriffsbestimmung zu entwickeln, werden im Folgenden verschiedene Standpunkte zur

Diskussion herangezogen. Um die Besonderheiten der Fragen in den hier untersuchten didaktischen Dialogen erfassen zu können, werden ihre Semantik, Funktion und Struktur separat behandelt. Die Zusammenführung der Ergebnisse zu diesen drei Aspekten ergibt ein aussagekräftiges Bild über die Beschaffenheit eines der konstituierenden Bausteine der Frage-Antwort-Dialoge.

### 3.5.1.1 *Semantik*

Eine allgemeinere Perspektive auf Fragen bietet ein philosophischer Zugang, der die Semantik von Fragen generell zu erfassen sucht. In diesem Zusammenhang lässt sich die Substanz einer Frage wie folgt definieren:

Sie ist ein Satz, der eine unvollständige Erkenntnis (ontologisch) oder eine Annahme (logisch) zum Ausdruck bringt, deren abschließende Antwort oder Wahrheitsentscheidung der Fragende entweder von einer anderen Person, dem Gefragten, erwartet oder selbst herbeizuführen sucht. (Zillober 1972: 1059)

In der Frage wird ein Erkenntnisinteresse oder eine Annahme formuliert, über die eine Antwort entscheidet. In diesem Sinne erscheinen Fragen als das ideale Instrument der Wissenssuche, die ja beinhaltet, dass in einem Wissensbestand Lücken erkannt wurden, welche – zum Beispiel mit Hilfe eines Lehrers – geschlossen werden sollen. In den Schüler-Lehrer-Gesprächen macht man sich diese Eigenschaft auch zunutze. Der Dialog ist so angelegt, dass der Schüler seinen Lehrer über den grammatischen Lehrstoff befragt. Damit ergibt sich eine Dialogsituation, die den Schüler auf dem Weg, seine Wissenslücken zu schließen, darstellt.

Im Katechismus dagegen arbeiten Fragen einem anderen Zweck zu. Hier ist es der Lehrer, der den Schüler befragt und damit Wissen überprüft, nicht selbst Wissen sucht. Das Erkenntnisinteresse des Lehrers bezieht sich insofern nicht auf die in der Frage formulierte Annahme, sondern ist dieser übergeordnet: er will wissen, ob der Schüler weiß. Der Fragetyp, der hier zur Anwendung kommt, ist in Übereinstimmung mit Searle Prüfungsfragen zu nennen:

There are two kinds of questions, (a) real questions, (b) exam question. In real questions *S* [der Sprecher] wants to know (find out) the answer; in exam questions, *S* wants to know if *H* [der Hörer] knows. (Searle 1969: 66)

Im Schüler-Lehrer-Gespräch arbeiten die Verfasser demnach mit "wirklichen Fragen", im Katechismus dagegen mit Prüfungsfragen, die sich in ihrer Semantik von den wirklichen Fragen unterscheiden.

### 3.5.1.2 Funktion

Diese semantischen Unterschiede zwischen den Fragen in den zwei Typen von Frage-Antwort-Dialogen zeigen jedoch keine Auswirkung auf die allgemeine Funktion der Fragen mit Blick auf eine übergeordnete Ebene. Da wir es mit Gebrauchstexten zu tun haben, muss nicht nur die Ebene der dargestellten Dialogsituation untersucht werden, sondern auch die Ebene, die den Text als Ganzes und vor dem Hintergrund seiner Bestimmung sieht. Es ergibt sich nämlich auf dieser zweiten Ebene eine Funktion der Fragen, die mit der ursprünglichen Substanz nichts gemein hat. Diese Ebene kann auktorial genannt werden, da hier Fragen vom jeweiligen Verfasser der Texte benutzt werden, um die Exposition in einen Dialog zu verwandeln. Unter diesem Blickwinkel erscheinen die Fragen als Instrument der Textgestaltung, die jeglicher Funktion von Wissenssuche und Wahrheitsentscheidung, das heißt ihrer semantischen Eigenschaften enthoben sind, da der Autor sein bereits vorhandenes Wissen nur dialogisch formt, nicht aber dialogisch entwickelt. Dieser Meinung ist auch Di Martino, wenn sie feststellt, dass "[...] question/answer sequences in classroom situations, as well as rhetorical, are excluded from the specific semantic and pragmatic properties of questions." (Di Martino 1994: 167) Dadurch unterscheiden sich die Gebrauchstexte besonders von den literarischen Prosadialogen der Renaissance, die den Weg zu einer bestimmten Erkenntnis darstellen (vgl. Kapitel 1), aber nicht das fertige Ergebnis dialogisch durchbrochen präsentieren.

Die Absicht, den Lehrstoff zu präsentieren, ist allen Frage-Antwort-Dialogen, Schüler-Lehrer-Gesprächen wie Katechismen, gemein. Aus diesem Grund weisen sie trotz der Unterschiede bezüglich ihres semantischen Hintergrundes die gleiche pragmatische Funktion auf: die Fragen haben alle zum Ziel, den Lehrstoff zu elizitieren. Denn die eigentliche Präsentation der Grammatik wird in den Antworten geleistet.<sup>48</sup> Unabhängig davon, ob der Lehrer seinen Schüler fragt (wie im Katechismus) oder der Schüler seinen Lehrer beziehungsweise die Schüler sich untereinander befragen, in allen Fällen ist es das Ziel, mit der Antwort die Grammatik zur Exposition zu bringen. Als Sprechaktfunktion kann demnach übereinstimmend für die Fragen des Korpus "elizitieren" angegeben werden.

Dass diese übergeordnete pragmatische Funktion nicht mit dem semantischen Hintergrund gleichzusetzen ist, zeigt sich dann, wenn die auktoriale Instanz der Frage-Antwort-Dialoge in die Dialogsituation hineinspielt. Die folgende Sequenz ist der Be-

---

<sup>48</sup> Unter 3.3.3 und 3.4.2 wurde bereits ausgeführt, dass Fragen eher strukturierende als expositorische Aufgaben in der Darstellung des Inhalts zukommen. Zur Präsentation des Lehrstoffes in den Antworten siehe 3.5.2.

ginn des Abschnittes zu den Adverbien. Im Text wurde vorher noch nichts zu Adverbien und Präpositionen gesagt.

What do you mean by an Adverbe?

'Tis a part of Speech which explains and distinguisheth the signification of Verbs; in finel, which increaseth or diminisheth the action.

Like what?

If I say I love Bread well, 'tis more than to say, I love Bread. I do not much love water, is less than to say, I love water.

**Do not some Prepositions become Adverbs when they are put absolutely?**

Yes; for Example, he goes before, the other after.

(Mauger/Festeau 1696: 61f. [Hervorhebung nicht im Original])

Im Schüler-Lehrer-Gespräch ist die Dialogsituation im Ansatz so angelegt, dass der Schüler durch Fragen an den Lehrer sein Wissen erweitert. Fragen wie die im Zitat hervorgehobene zeigen jedoch, dass es vielmehr um das gezielte Abrufen von Informationen geht. In dieser fett gedruckten Frage sind Informationen enthalten, die sowohl für den Textrezipienten als auch für den Fragenden im Dialog neu sind. Zudem soll mit dieser Frage nur noch über den Wahrheitsgehalt entschieden werden. Obgleich die Fähigkeit zu fragen, immer ein Vorwissen – wie gering es auch sein mag – voraussetzt, offenbart sich in dieser Frage eine grammatische Kompetenz, die der Schüler in diesem Schüler-Lehrer-Gespräch noch nicht erworben haben kann.

Auffällig ist, dass diese Form der Frage weder selten vorkommt, noch dass jemals über die Annahme als falsch entschieden wird. Es handelt sich offensichtlich nicht um eine Annahme, die zur Entscheidung ihrer Richtigkeit gestellt wird, sondern lediglich um eine Form der Darstellung von Informationen. Entlockt wird in diesen Fällen nur die Bestätigung "Ja, das ist richtig!" In der Tat wird ein Großteil dieser Fragen mit "You say true." beziehungsweise "It is true." beantwortet. Die semantischen Eigenschaften der Fragen sind außer Kraft gesetzt, die Dialogsituation wird als Gestaltungsmittel für die Exposition entlarvt.

### 3.5.1.3 Struktur

Das Phänomen der gleichbleibenden pragmatischen Funktion bei unterschiedlichen semantischen Eigenschaften offenbart sich auch im Zusammenhang mit der Struktur von Fragen. Der Begriff Struktur schließt in unserem Verständnis die Form der Äußerungen auf zwei Ebenen ein. Zum einen bezieht er sich auf die drei Hauptsatzarten Deklarativ-, Interrogativ- und Imperativsatz, und zum anderen bezieht er sich auf die Klassifikation innerhalb einer dieser Satzarten. Auf beide Aspekte, die Strukturunterschiede hinsichtlich der Hauptsatzarten sowie hinsichtlich der verschiedenen Formen einer Satzart, soll im Folgenden eingegangen werden.

Obwohl bis jetzt immer von *Frage*-Antwort-Dialogen gesprochen wurde, kommen nicht nur Formen des interrogativen Strukturtyps vor, den man in der Regel mit dem Begriff Frage verbindet. Stattdessen treten auch Imperative und Deklarativsätze auf. Die folgende Übersicht gibt Auskunft über die allgemeine Verteilung der verschiedenen Strukturtypen in Verbindung mit ihrer pragmatischen Funktion für den Dialog und ihrem Vorkommen im gesamten Frage-Antwort-Korpus.<sup>49</sup>

Strukturtyp	pragmatische Funktion	Verteilung <sup>50</sup>
interrogativ	elicitieren	88,2%
imperativ	elicitieren	8,1%
deklarativ	elicitieren	2,4%

Was diese Übersicht, die vorerst keine weiteren Kriterien wie die Person des Fragenden oder den Typ des Frage-Antwort-Dialogs mit einbezieht, zeigen soll, ist die gleichbleibende Funktion trotz unterschiedlicher Form. Erwartungsgemäß treten interrogative Satzstrukturen am häufigsten auf. Doch auch Imperative kommen verhältnismäßig zahlreich vor, wohingegen Deklarativsätze eher selten sind. Jeder dieser Strukturtypen weist in den Frage-Antwort-Dialogen dieselbe pragmatische Funktion auf.

Die pragmatische Funktion, die jedoch gemeinhin mit deklarativen und imperativen Strukturen einhergeht, ist *informieren* beziehungsweise *anweisen* (Quirk et al. 1989: 803f.). Im Fall der Imperative bezieht sich die Anweisung oder Aufforderung in der Regel sogar auf nichtsprachliche Tätigkeiten:

The traditional generic label **imperative** covers a wide range of functionally-related speech-acts and grammatical constructions. We have already noted that interrogative speech-acts are in fact manipulative, since they are used to manipulate the hearer toward supplying information via a verbal response. [...] In contrast, manipulative speech-acts are used primarily to elicit the hearer's non-verbal response, i.e. **action**. (Givón 1993 [vol. 2]: 264 [Hervorhebung im Original])

Interessanterweise spricht Givón auch von "elicit", um die Funktion der Imperative zu beschreiben. Allerdings ordnet er das Entlocken verbaler Antworten den Fragen zu und den Imperativsätzen das von Handlungen. In den Frage-Antwort-Texten werden nun von allen Formen im eigentlichen Sinne verbale Antworten entlockt. Somit scheinen die Imperative die Funktionen, die sonst Fragen aufweisen, übernommen zu haben. Ande-

<sup>49</sup> Quirk et al. unterscheidet vier Satztypen: *declaratives*, *interrogatives*, *imperatives* und *exclamatives* (Quirk et al. 1989: 803). Ausrufe, die er als Sätze der Form "What a fine watch he received for his birthday!" beschreibt, treten in den Frage-Antwort-Dialoge nicht auf.

<sup>50</sup> Die Summe der Prozentzahlen ergibt nicht 100, weil einige Frage-Antwort-Dialoge eine kleine Anzahl an Sprechakten in der Frageposition aufweisen, die nicht die Illokution "Lehrstoff elicitieren" aufweisen. Vgl. dazu die Bemerkungen am Ende dieses Abschnittes (S. 128ff.).

rerseits ist festzustellen, dass die verwendeten Verben ebenso eine Handlung implizieren. Die am häufigsten vorkommenden Imperative lauten: "Give an example.", "Shew by example.", "Decline ...".<sup>51</sup> Geben, Zeigen und Deklinieren sind eigentlich Tätigkeiten, die in diesen Fällen nur verbal ausgeführt werden. Daher lassen sich für die Imperative nicht wirklich veränderte Funktionen konstatieren. Definitionen wie die von Givón beinhalten durchaus diese Verwendungen.

Wirft man einen genaueren Blick auf das Vorkommen der drei Strukturtypen in den zwei Typen der Frage-Antwort-Dialoge, kann die Feststellung aus Abschnitt 3.3 über die Einschränkung in der Sprechaktwahl präzisiert werden: In den didaktischen Dialogen ist vor allem die *pragmatische Funktion* festgelegt. Diese lässt sich jedoch in verschiedene Strukturen kleiden. Dabei sind Unterschiede zwischen Katechismus und Schüler-Lehrer-Gespräch zu verzeichnen.

Strukturtyp	pragmat. Funktion	Schüler-Lehrer-Gespr.	Katechismus
interrogativ	elizitieren	79,9%	90,5%
imperativ	elizitieren	7,6%	8,2%
deklarativ	elizitieren	10,7%	0,5%

Es zeigt sich nämlich, dass im Katechismus – abgesehen von der wenig überraschenden Mehrheit der Interrogativsätze – nur noch Imperative verwendet werden. Im Schüler-Lehrer-Gespräch hingegen kommen alle drei Hauptsatzarten zur Anwendung. Interessant ist hierbei außerdem, dass Deklarativsätze öfter dazu dienen, den Lehrstoff zu entlocken als Imperative, denen diese Funktion sonst zuzuordnen ist, und dass beide Strukturtypen zusammen beinahe ein Fünftel aller "Fragen" ausmachen. Mit dieser Variation in der Satzbildung zeigen die Schüler-Lehrer-Gespräche einmal mehr, dass sie dem Gespräch im eigentlichen Sinne nahe stehen. Sie verbinden die didaktisch notwendige pragmatische Funktion mit einer variierten Satzstruktur und geben sich dadurch gesprächsartiger als die Katechismen im rigiden Frage(Interrogativsatz!)-Antwort-Format.

Dieses Resultat bestätigt sich, blickt man auf die zweite Strukturebene, nämlich die Klassifikation innerhalb eines Satztyps. Selbst dort offenbaren sich in den Schüler-Lehrer-Gesprächen größere Variationen in der Satzbildung. In Übereinstimmung mit Quirk et al. ist im Englischen bei Interrogativsätzen zwischen Entscheidungsfragen,

---

<sup>51</sup> So mehrfach zu finden in u.a. Stockwood (1590), Leech (1605) und Brinsley (1612a).

Fragen mit Fragepronomen (Wh-Fragen) und Alternativfragen zu unterscheiden (Quirk et al.: 806).<sup>52</sup>

Satztyp	Schüler-Lehrer-Gespräch	Katechismus
Wh-Fragen	72%	87,9%
Entscheidungsfragen	28%	12,1%
Alternativfragen	–	–

Die beiden vorkommenden Satztypen unterscheiden sich in ihrer Semantik. Fragen mit Fragepronomen verlangen nach einer bestimmten Information, die in der Frage durch das Interrogativpronomen ersetzt wird. Der logische Ausdruck für Entscheidungsfragen ist hingegen: "Given proposition P, tell me whether it is true or false." (Givón 1993 [vol. 2]: 245) Das Charakteristikum dieses Fragetyps verlangt demnach vom Fragenden, dass eine Proposition formuliert wird. Die Aufgabe des Antwortenden beschränkt sich darauf, ihren Wahrheitsgehalt zu bestimmen. Die eigentliche Darstellung des grammatischen Lehrstoffes geschieht bei diesem Fragetypus demnach in der Frage selbst, nicht wie bei den Wh-Fragen in der Antwort. Die Verwendung unterschiedlicher Arten von Interrogativstrukturen trägt folglich maßgeblich zu größerer Varianz in der Präsentation des Lehrstoffes bei. In den Schüler-Lehrer-Gesprächen machen sich die Autoren diesen Umstand zunutze. Diese Eigenschaft der Schüler-Lehrer-Gespräche bestätigt das Bild über die Vielfalt von Satzstrukturen in der immer gleichbleibenden Funktion des Elizitierens. Demgegenüber verfestigt sich aber auch der allgemeine Eindruck vom starren Katechismus, in dem die Fragen innerhalb enger formaler Grenzen gebildet werden, deren Struktur zudem in den Antworten übernommen wird.

Während sich also Katechismus und Schüler-Lehrer-Gespräch bezüglich der Satzbildung im Bereich der Interrogativsätze unterscheiden, ähneln sie sich dagegen außerordentlich, betrachtet man einen zweiten Strukturtyp näher, den Imperativ. Givón klassifiziert die Imperative entsprechend ihrer manipulativen Kraft. Imperative der Form "Get up!" sind am kraftvollsten. Durch Formveränderungen wie die im Folgenden aufgeführten können sie abgeschwächt werden, um etwaigen konversationspolitischen Anforderungen zu genügen.

increased length, the use of question forms, explicit mention of the manipulee pronoun ('you'), use of irrealis modality on the verb, use of negative forms, embedding the manipu-

<sup>52</sup> Eine besondere Art von Entscheidungsfragen konstituieren die *biased questions*. Sie werden so gebildet, dass sie Antworten nicht die gleichberechtigt zur Auswahl stellen, sondern eine davon präferieren. Aufgrund dieses speziellen Bezugs zur Antwort wird darauf im Abschnitt zu den Antworten (3.5.2) eingegangen.



lative clause under the scope of a modality or cognition verb [...]. (Givón 1993 [vol. 2]: 266)

Auffällig ist nun, dass bei beiden Dialogarten, Katechismus und Schüler-Lehrer-Gespräch, nur Imperative mit der höchsten manipulativen Kraft verwendet werden. Indirektheit, wie sie die Gesetze der Höflichkeit heute erforderlich machen (Searle 1975: 74), kommt nicht vor. Die Imperative des Korpus sind kurz und knapp formuliert, wie es die Beispiele aus den Lehrwerken von Leech (dem Katechismen zugeordnet) und Ramus (ein Schüler-Lehrer-Gespräch) illustrieren: "Shew how", "Give example", "Prove this", "Construe this sentence" (Leech 1605: 31, 27, 18 und 32) beziehungsweise "Give an example of ...", "Conjugate ..." (Ramus 1585: 23, 25, 33 und 27, 30, 31). Die Satzbildung ist in beiden Lehrwerken gleich: extreme Kürze (Imperativform des Verbs plus Objekt), keine Anrede des Adressaten sowie keine Verwendung von Modalverben. Zu erwarten wäre vielleicht gewesen, dass die Imperativformen abgeschwächt werden, wenn sie vom Schüler an den Lehrer gerichtet werden. Schließlich besteht ein deutliches soziales Gefälle einhergehend mit einem ebenso deutlichen Wissensunterschied. Doch das ist nicht der Fall. Im Schüler-Lehrer-Gespräch treten Imperative lediglich geringfügig seltener auf als im Katechismus, wie in der obenstehenden Übersicht (S. 126) zu sehen war.

Die Interpretation dieses Merkmals verweist erneut auf die Feststellung, dass zusätzliche Informationen aus didaktischen Gründen möglichst vollständig ausgeklammert werden – auch im Schüler-Lehrer-Gespräch. Höflichkeitsmarkierende Formen in die Sprechaktbildung einzufügen, würde bedeuten, auf der Beziehungsebene zu kommunizieren. Doch konnten wir an anderer Stelle feststellen, dass die Kommunikation der Dialogteilnehmer weitestgehend auf den Inhaltsaspekt beschränkt ist. Dafür spricht auch die Direktheit der Imperativformen.<sup>53</sup>

Der Vollständigkeit halber soll der Schluss dieses Abschnittes Sprechakten gewidmet werden, die *nicht* in der Funktion des Elizitierens stehen, obgleich sie direkt einer Antwort folgen, also eine Stelle im Dialog einnehmen, die sonst Fragen ausfüllen. Die Summe der obigen Prozentangaben (S. 126) verweist auf einen kleinen – statistisch eigentlich nicht relevanten – Rest, dessen pragmatische Funktion nicht in den Dienst der Lehrstoffpräsentation gestellt ist. Es gilt hervorzuheben, dass das Ausnahmen sind. Sie demonstrieren vor allem eines, nämlich dass dort, wo immer es die didaktische Absicht

---

<sup>53</sup> Zu weiteren Interpretationen von Direktheit und Indirektheit vgl. die Sprechaktanalyse in Kapitel 4.6.

nicht gefährdet, der Frage-Antwort-Dialog zum Gespräch tendiert – oder er eine weitere (didaktische) Funktion zugeteilt bekommt.

*Iohn.* How write you *Circle*?

*Robert.* *S, i, r, c, l, e.*

*Iohn.* Nay, now you misse: for if you looke in the table, you shall find it *Circle*. Therefore now you must appose me.

*Robert.* I confesse mine error, therefore I will try if I can requite it: What spell *b, r, a, n, c, h*?

(Coote 1596: 33)

Die zweite Äußerung Iohns hat keine Funktion des Entlockens von Wissen. Stattdessen gibt der Autor hier ein Beispiel dafür, wie der Lehrer seine Schüler instruieren kann, dass sie sich gegenseitig abfragen. Diese sehr gesprächsartige Sequenz verfolgt demnach ebenso einen didaktischen Zweck wie der Rest des Sprachlehrbuchs. Es geht eben nur für wenige Wortwechsel nicht um den Lehrstoff, sondern um die Verwendung des Lehrwerks insgesamt.

Neben Cootes Demonstration eines Schülerwettstreits besteht das Lehrbuch von Hunt komplett aus Dialogen zwischen Schülern. Es weist in vielen Punkten Abweichungen zu anderen Lehrwerken auf. Auch was Fragen und ihre Funktion betrifft, treten Differenzen hervor. So zeigt sich, dass ein Sprecher weniger rigide nur auf die Äußerung von Fragen beziehungsweise Antworten festgelegt ist. In allen anderen Werken, in denen ein Dialogteilnehmer mit *Question* oder *Scholar* benannt ist, umfassen seine Äußerungen nichts anderes als Fragen mit der Funktion, Wissen zu entlocken. Doch Hunts Kurzdialekt zwischen den Schülern erinnern gelegentlich eher an Streitgespräche:

*Paul.* Are there not other Consonants besides (*q*) that will require vowels *immediately* after them, and not Consonants, when they are first letters of words?

*Richard.* Yea, all these eight; and these eight are all to wit (*b l m n r. x y. z.*) when any of these are the first letters of a word, the *next* letter must be a vowel or *diphthong*, hence 'tis that we say *h, hate, (l) lame, (m) much, (n) night, (r) rash, (x) xenophon, (y) yes, z zealous*. All which have vowels *immediately* after them as you see.

*P.* But (*m*) will have (*n*) after it sometimes; therefore your rule failes. For we read this word (*mnason*).

*R.* That is a Greek word, and Grecians do joyn Consonants in the beginning of words, that are not joyn'd so in the English.

*P.* I am fully satisfied with (*mn*); which (indeed) is but rarely used. But what say you to *R*? Will not that sometimes have (*h*) after it?

*R.* It will not have (*h*) after it.

*P.* No? What say you to these words *Rhythms, Rhume*, and others?

*R.* True. The letter (*h*) doth come after in (*R*) these words, but they are Greek ones too, now we (chiefly) are to speak of English-orthography.

(Hunt 1661: 32)

Auch in diesem Dialog übernimmt ein Teilnehmer (Paul) die Funktion des Lehrenden, der Wissen überprüft. Paul füllt aber diese Rolle nicht nur mit gezielten Fragen aus, sondern er bewertet auch die Antworten des Befragten, bringt selbst sein Wissen ein

und führt somit die inhaltliche Vollständigkeit herbei. Die Exposition des Lehrstoffs ist hier deutlicher als anderswo auf beide Sprecherrollen verteilt. Dazu kommt, dass der Dialog in stärkerem Maße den Charakter eines wirklichen Gesprächs aufweist: Reziprozität ("I am fully satisfied", "True."), Bezugnahme auf den Kommunikationspartner ("as you see", "what say you to ...?") und die Kontrastierung gegensätzlicher Ansichten ("But ...", "your rule failes", "No?") tragen in diesem besonderen Fall maßgeblich dazu bei.

Abschließend kann man jedoch festhalten, dass eben angeführte Beispiele Ausnahmen sind. Das den Fragen generell zugrunde gelegte Prinzip besteht indes darin, den Lehrstoff zu elizitieren. Diese pragmatische Funktion bleibt gleich, ungeachtet aller Unterschiede in der Satzbildung, die zwischen den beiden Typen der Frage-Antwort-Dialoge existieren. Fragen in Form von Interrogativsätzen (Wh- wie auch Entscheidungsfragen), Imperativen oder auch Deklarativsätzen fungieren immer als Instrument zur Entlockung des Lehrstoffes vom Dialogpartner.

### **3.5.2 Antworten: die Exposition des Lehrstoffes**

Fragen und Antworten sind die zwei zusammengehörenden Teile eines Nachbarschaftspaares. Aber im Gegensatz zu Paaren wie Einladung – Akzeptanz/Ablehnung oder Gruß – Grußwiderung lassen sich der erste und der zweite Paarteil nicht durch Sprechaktfunktionen charakterisieren. Für die Fragen dieses Korpus war es möglich, die pragmatische Funktion "elizitieren" festzustellen. Problematischer erweist sich indes zu bestimmen, was genau eine Antwort konstituiert. Die Sprechakttheorie scheint in diesem Punkt an ihre Grenzen zu stoßen:

What makes some utterance after a question constitute an answer is not only the nature of the utterance itself but also the fact that it occurs after a question with a particular content – 'answerhood' is a complex property composed of sequential location and topical coherence across two utterances, amongst other things; significantly, there is no proposed illocutionary force of answering. (Levinson 1983: 293)

Eine Äußerung kann unter anderem zur Antwort werden, wenn sie einer Frage folgt und mit ihr durch inhaltliche Kriterien verbunden ist. In diesen Fällen ist sie als "minimally, totally fitting response" (Sinclair/Coulthard 1975: 133) anzusehen. Ihre Eigenschaften bestehen inhaltlich aus der vollständigen Information, nach der gefragt wurde, sowie strukturell aus mit den Fragen identischen Tiefenstrukturen, die einen thematischen Teil (die "Wiederholung" der Frage) und einen rhematischen Teil (die geforderte Information) aufweisen (Fries 1978: 530). Dazu kommt eine weitere Gruppe von Äußerungen,

die zwar als Antworten auf eine Frage gelten, aber nicht inhaltlich mit dieser verbunden sind:

[...] there is a large group of answers which do not refer to the contents of the question at all, but which refer to the performative components of the question. They are answers asking for further information (before a reply is possible), or they are answers commenting on the conversational situation or the question qua question, i.e. on the quality or the appropriateness of the question. (Fries 1991: 193)<sup>54</sup>

Unter dem Stichwort Reziprozität ist auf diesen Aspekt bereits eingegangen worden (vgl. Abschnitt 3.3.2.3). Dort wurde festgestellt, dass es nur in einigen wenigen Fällen zu Bezügen zum performativen Charakter in den Antworten kommt. Das Beispiel hierfür war das Lob, weil die in der Frage zum Ausdruck gebrachte Annahme überhaupt als Problem erkannt worden war.<sup>55</sup> Insgesamt gesehen treten diese Antworttypen jedoch äußerst selten auf. Ähnlich wie in der Beschreibung der dialogischen Form nachgewiesen wurde, dass durch eine eingeschränkte Verwendung dialogischer Gestaltungsmittel die Konzentration vollständig auf die Inhaltsebene der Dialoge gelenkt wird, ist nun auch hier festzustellen, dass man sich in den Dialogen nicht auf den performativen Charakter von Äußerungen bezieht. Stattdessen zeichnen sich die Antworten – ganz in Übereinstimmung mit Levinsons Definition – durch inhaltliche Kohärenz und die unmittelbare Nachbarschaft zur dazugehörigen Frage aus.

Reduktion auf den Inhalt in den Antworten bedeutet auch, dass diese letztendlich die erforderlichen Informationen zum grammatischen Lehrstoff liefern. Die Darstellung der Sprachtheorie findet in den Antworten statt. Die überwiegend monologische Qualität der Frage-Antwort-Texte erlaubt es, die Antworten zusammenzufassen und dabei einen nun auch formal monologischen, nichtsdestoweniger inhaltlich stimmigen Textabschnitt zu bekommen.

Orthographie is an Art of right spelling, and writing the letters. The letters are divided into vowels and consonants. A vowel is a letter which maketh a perfect sound of it self.

Diese drei Sätze sind die aneinandergereihten Antworten aus dem Lehrbuch von Owen Price.

Q. What is Or-tho-gra-phie?  
A. Or-tho-gra-phie is an Art of right spel-ling, and wri-ting the let-ters  
Q. How are the let-ters di-vi-ded?

---

<sup>54</sup> Fragen nach weiteren Informationen können mit Levinson auch als der erste Teil einer *insertion sequence* angesehen werden. Insertion sequences bezeichnen den Einschub in ein Nachbarschaftspaar, der nötig ist, um dieses zu komplettieren (z.B. eben aufgrund fehlender Informationen). Vgl. Levinson 1983: 304f., auch Schegloff 1972: 365.

<sup>55</sup> "But I finde the con-tra-rie, e-uen in this rule, for in these words, *you.haue.briefe*. are mo vo-wels then syl-labls." – "It is well ob-ser-ued: [...]" (Coote 1596: 16).

A. *The let-ters are di-vi-ded in-to vow-els, and con-so-nants.*  
 Q. What is a vow-el?  
 A. *A vow-el is a let-ter which ma-keth a per-fect sound of it self.*  
 (Price 1668: 4)

Hier zeigt sich, dass die Dialogisierung in erster Linie durch den Einschub von Fragen erreicht wird, weniger durch eine Umformung des Textes in Antworten als Reaktion auf eine Frage. Im Umkehrschluss bestätigt sich natürlich auch die vorab erwähnte Feststellung, dass den Fragen eher strukturierende Aufgaben zukommen. Sie verdeutlichen Beziehungen zwischen einzelnen thematischen Einheiten, indem diese in der Frage als eine Annahme formuliert werden. Dazu kommt, dass Fragen bestimmte Aspekte hervorheben, weil sie sich aus den Antworten ergeben, Antwortteile herausnehmen und auf ihre Präzisierung verweisen.

Diese Funktionen von Fragen und Antworten können natürlich auch fließend ineinander übergehen, wenn beispielsweise Verkürzungen dazu führen, dass die Antworten den thematischen Teil implizieren und nur aus dem Rhema bestehen. Dann ist die eigentliche Darstellung in der Antwort nicht mehr komplett. Die Antwort wird so nur zusammen mit der Frage zu einer eigenständigen Sinneinheit: "It [der Frage-Antwort-Dialog] is self-sufficient because each individual question and answer is a complete unit in itself" (Daly 1939: 11).<sup>56</sup> Diese starken Verknüpfungen zwischen Frage und Antwort können auch über die Grenzen eines Nachbarschaftspaares hinausgehen.

Q. What Pronounes are of the third Declension?  
 A. Fiue: *Meus, tuus, suus, noster* and *vester*.  
 Q. What are these called?  
 A. Possesiues.  
 Q. Why so?  
 A. Because they signifie a possession, or owing; as, *Meus* mine: *tuus* thine: *suius* his: *noster* ours: *vester* yours.  
 (Brinsley 1612a: 13)

Ebenso wie die erste Antwort ohne die dazugehörige Frage unverständlich bliebe, ergeben auch die darauffolgenden Fragen und Antworten ohne die Informationen aus dem ersten Frage-Antwort-Paar und dem unmittelbaren Vorgänger einer Frage oder Antwort keinen Sinn. Verkürzte Antworten, die nur aus dem rhematischen Part bestehen, binden die Antworten enger an ihre Fragen, binden aber auch mehrere Frage-Antwort-Paare zusammen. Das Wesen der Antwort als "minimally, totally fitting response" offenbart

---

<sup>56</sup> Das Zitat fährt folgendermaßen fort: "and as many of these units as you please can be strung together, or rather heaped up, since they form, not so much a connected series, like a string of beads, as a sort of agglomerate mass." Die Beobachtung, dass ein Frage-Antwort-Paar eine selbstständige Sinneinheit darstellt, ist nicht mit der Annahme gleichzusetzen, diese Paare könnten beliebig aneinandergereiht werden. Eine umfassende Themenstruktur ist in den didaktischen Dialogen der Renaissance durchaus erkennbar.

sich so in den Verkürzungen am eindrucklichsten, da hier wirklich ausschließlich die verlangte Information geliefert wird. Der Dialog gewinnt dadurch an Tempo. Frage und Antwort folgen in schnellem Wechsel. Das trägt zur Dialoghaftigkeit des Textes bei, da Verkürzungen ein wesentliches Merkmal gesprochener Sprache sind.<sup>57</sup> Dadurch entsteht der Eindruck eines flotten Hin und Her.

Im Gegensatz zu diesen verkürzten Repliken stehen Antworten, die wesentlich mehr als nur das erfragte Element enthalten. In einem solchen Zusammenhang wird die Frage vielmehr als Anlass zur längeren Ausführung verstanden, als dass eine klar umrissene Sinneinheit verlangt ist.

And in what thing consisteth the pronounciation of tongues?

The pronounciation of the tongues doth consist in the true and liuely pronounciation of all letters, but namely of the vowels, for there is not any syllable, but it hath one vowell at the least, the which vowel giueth sound to the syllable, and without which the syllable or word could not be pronouncied, as *bat*, *bel*, *fit*, *sot*, *fut*, wherein you may see that the word *bat* is pronouncied by *a*, *bel*, by *e*, *fit*, by *i*, *sot*, by *o*, *fut*, by *u*; and that *bt*, without *a*, *bl*, without *e*, *ft*, without *i*, *st* without *o*, *ft* without *u*, or some other vowell, and likewise of the other, cannot haue any pronounciation, no although all the consonants, were together:

But contrariwise a vowell alone can make by it selfe a syllable, yea a word, without the helpe of any consonant, as *y a il*, *vnir*, wherein you may see that *y*, *a*, and *v*, make three syllables by themselues, and in like manner of others. But it is not so of the consonants. In such sort that he that can once giue to the vowels their true and naturall sound, can vantage himselfe that he hath gotten the best part of the pronounciation of the tongue, that he leames, seeing that the pronounciation of it doth really belong to it.

(Mothe 1631: 78ff.)

Das ganze Kapitel "Of the pronounciation of tongues in generall" besteht aus dieser einen Antwort, welche durch die Frage hervorgerufen wurde. Der Einfluss auf die dialogische Form ist offensichtlich. Der Frage-Antwort-Text wird zunehmend zur monologischen Exposition des sprachtheoretischen Themas. Daly beschreibt eine Tendenz, die in Frage-Antwort-Texten dieser Art dann zuweilen anzutreffen ist.

The answers are not always brief, and sometimes continue for pages so that the interrogator is almost forgotten, and then sometimes he is summarily recalled only to be dropped again altogether. (Daly 1939: 15)

Diese extreme Ausprägung, dass die Rolle des Fragenden gänzlich aufgegeben wird, tritt im Frage-Antwort-Korpus nur zweimal auf. Die Lehrwerke von Linacre und Mauger/Festeau gehen zeitweilig – aber über viele Seiten hinweg – in eine monologische Form über, ohne dass eine Erklärung dafür erkennbar wäre. Interessanterweise sind es fast doppelt so viele Schüler-Lehrer-Gespräche wie Katechismen, die solche ausführli-

---

<sup>57</sup> Der nachfolgende Abschnitt 3.6 geht auf Charakteristika wie diese und deren Funktion in der Dialogisierung detaillierter ein.

chen Antworten auf Fragen aufweisen.<sup>58</sup> Als Gruppe zeigen sie mithin zwei gegensätzliche Tendenzen. Die besonders gesprächsartigen Replikwechsel zu Beginn und am Schluss der Dialoge können Frage-Antwort-Sequenzen umrahmen, die einerseits wie Katechismen anmuten, also kurz und knapp ohne jedes Beiwerk das Thema abhandeln, und andererseits können sie Sequenzen umrahmen, in denen sich die Frage-Antwort-Form einer monologischen Form der Darstellung annähert. Der Katechismus hingegen birgt ein gleichförmiges Frage-Antwort-Schema.

Insgesamt gesehen weist also die Form der Antworten retrograd den Fragen zwei verschiedene, speziellere Funktionen zu. Die allgemeine pragmatische Funktion des Elizitierens trifft auf beide Formen zu, doch in einem Fall wird eine kleinere, klar umrissene Informationseinheit abgerufen und im anderen Fall stellt die Frage den Anlass dar, einen größeren Themenkomplex auszuführen. In der Fragebildung selbst ist dieser Unterschied nicht zu erkennen. Die Fragen weisen somit keine Neigung zu einer bevorzugten Antwort auf. Das gilt, wie wir gerade gesehen haben, formal. Aber auch inhaltlich ist die Feststellung richtig, wie es das Beispiel der Entscheidungsfragen im Folgenden zeigt.

Entscheidungsfragen stellen nicht immer zwei Möglichkeiten gleichberechtigt zur Wahl. Stattdessen lassen sie Orientierungen zu entweder negativen oder affirmativen Antworten erkennen. Das ist Quirk et al. zufolge immer dann der Fall, wenn Fragen mit Negation gebildet werden (Quirk et al. 1989: 808). Sie können aber sowohl eine positive als auch eine negative Orientierung aufweisen. Das richtet sich teilweise nach dem Vorhandensein von Assertivformen wie *somebody*, die eine positive Ausrichtung fördern. Doch ebenso sind Formen zu finden, die scheinbar unmarkiert sind und dennoch eine bestimmte Antwort erwarten lassen (Quirk et al. 1989: 808ff.). Wird eine Antwort entgegengesetzt zur Orientierung der Frage gegeben, so muss sie eine bestimmte Form aufweisen. Diese markierten und unerwarteten Antworten sind deutlich länger als die unmarkierten, erwarteten Antworten, da sie Abschwächungen und Erklärungen beinhalten, um pragmatisch den Konversationsanforderungen zu genügen.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Abschnitt 3.6 geht detaillierter auf die Länge der Antworten ein. Dort findet sich auch eine Übersicht, aus der hervorgeht, dass 27% der Schüler-Lehrer-Gespräche Antworten aufweisen, die wie bei Mothe aus mehr als einem Satz bestehen. Bei den Katechismen sind es dagegen nur 14,4%.

<sup>59</sup> Levinson gibt außerdem Merkmale wie kurze Pausen vor der Antwort, Verwendung von Reparaturmechanismen und Ausdrücke des Zögerns (*uh, well*) an (Levinson 1983: 334). Für das Korpus der Frage-Antwort-Dialoge spielen diese Besonderheiten natürlich keine Rolle.

Nun sind diese Kenntnisse allerdings nicht uneingeschränkt auf die frühneuenglische Grammatik übertragbar.<sup>60</sup> In der Tat zeigte sich, dass die Antworten auf positive und negative Entscheidungsfragen sowohl affirmativ als auch negativ ausfallen können, *ohne* dass Veränderungen in der formalen Gestaltung der Antwort nachzuweisen wäre.<sup>61</sup>

If your words are purely French, is this Consonant [h] pronounced?  
Yes; as *honte*, shame.  
Are not *Heureux* and its Compounds excepted?  
Yes; the *h* is not heard.  
Is not the Letter *h* pronounced in the middle of your words?  
Yes; as *souhaiter*, to wish.  
(Mauger/Festieu 1696: 38f.)

Alle drei Entscheidungsfragen werden mit "Ja, ..." beantwortet, obwohl sie sich formal unterscheiden. Die letzten beiden Fragen wurden mit Negation gebildet. Nichtsdestotrotz sind die Antworten ähnlich, die erste und letzte sind sogar gleich, wenn man von den Beispielwörtern absieht.

Fazit ist also, dass auch Entscheidungsfragen keine Orientierung zu einer positiven oder negativen Antwort aufweisen und somit Interpretationsmöglichkeiten im Kontext der Dialogsituation entfallen können.<sup>62</sup> Fragen fungieren als Stichwortgeber für den grammatischen Lehrstoff, und die Antworten stellen – mal mit engerer, mal mit lockerer Bindung an die Fragen – diesen Lehrstoff dar und sie tun dies entweder passgenau oder als Fließtext, wo Auffassungen vom wahren Dialog und von Didaktik kollidieren.

### 3.6 MÜNDLICHKEIT ALS MITTEL DER DIALOGGESTALTUNG

Die Untersuchung der Dialogform und der dialogischen Qualität der Frage-Antwort-Texte hat klar ergeben, wie zielbewusst die Lehrbuchautoren Abweichungen vom Dialogischen in den Dienst didaktischer Absichten stellen. Die Präsentation des grammatischen Lehrstoffes geschieht in erster Linie durch eine dialogische Form, die mit Andeu-

---

<sup>60</sup> Ohne hier ins Detail gehen zu wollen, sei nur kurz auf einen formalen und auf einen pragmatischen Aspekt verwiesen. Die mit Negation gebildeten Fragen, die Quirk et al. zu den *biased questions* zählen, enthalten alle enklitische Formen. Die Verneinung im Early Modern English (i.e. 1500-1700) erfolgte jedoch ohne enklitische Formen (Barber 1997: 198f. u. Görlach 1993: 118ff.). Die verneinten Fragen des Korpus enthalten das so genannte emphatische *not*, welches zum Vollverb, nicht zum Hilfsverb gehörte und in der Renaissance noch nicht als emphatisch anzusehen ist. Bezüglich der Höflichkeitsmerkmale in markierten Antworten muss berücksichtigt werden, dass der Höflichkeitsbegriff der Renaissance ein ganz anderer war als heute. Er scheint sich vor allem auf die *negative face wants* zu beziehen (vgl. Brown/Levinson 1987: 61). Siehe dazu auch die Ergebnisse zu Indirektheit unter 4.6.2.

<sup>61</sup> Eine Erhebung innerhalb des Frage-Antwort-Korpus hat ergeben, dass lediglich mit Negation gebildete Fragen eine Orientierung aufzuweisen scheinen. Von diesen wurden nämlich 86% affirmativ beantwortet und nur 14% ablehnend. Bei Entscheidungsfragen ohne Verneinung ist das Ergebnis weniger eindeutig (41% affirmativ, 59% ablehnend).

<sup>62</sup> Denkbare Interpretationen wären beispielsweise, dass mittels ausgerichteten Fragen die Abfragesituation in den Katechismen abgeschwächt wird oder dass in den Schüler-Lehrer-Gesprächen, um die Situation zusätzlich auszugestalten, deutlicher die Fachkompetenz auf Seiten des Fragenden bewiesen wird.



tungen dialogischer Qualität vervollständigt wird, wenn es nicht der Stoffvermittlung entgegensteht. Das Prinzip, das sich demnach in den Texten offenbart, ist offensichtlich dialogischer Natur – jedoch zweckbestimmt abgewandelt. Die Charakteristika der Konzeptionen "gesprochen" und "geschrieben" werden auf ganz ähnliche Weise instrumentalisiert. Da die Frage-Antwort-Texte aufgrund ihrer Eigenart, schriftlich fixiert sowohl mündlichen als auch schriftlichen Unterrichtspraktiken zuzuarbeiten, folglich in einem Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit stehen, ist die ganzheitliche Ausrichtung auf eine der beiden Realisierungsarten dem vielseitigen Verwendungsanspruch der Texte abträglich.

Die formale Dialogauffassung baut auf der Unmittelbarkeit der Kommunikationssituation auf. Der Sprecherwechsel als Zeichen alternierender Rede findet in einer von den Dialogteilnehmern gemeinsam und unmittelbar geteilten Situation statt. Damit sind Bedingungen für eine Sprachproduktion gegeben, deren Merkmale, wie im zweiten Kapitel ausgeführt, unter dem Begriff der Konzeption "gesprochen" subsumiert werden können. Eine Konsequenz ist nun, dass sich mittels der Merkmale der Konzeption "gesprochen" eine Dialogsituation authentischer gestalten lässt. Diese Charakteristika können helfen, die Dialogisierung zu unterstützen, und, wo immer es die übergeordnete didaktische Absicht nicht gefährdet, brechen diese Merkmale des Dialogischen durch. So auch hier. Andeutungen gesprochener Sprache geben sich in den Frage-Antwort-Texten nachweislich als Bestandteil der Dialogisierungstechnik zu erkennen.

Die unmittelbare Kommunikationssituation begünstigt aufgrund des direkten Involviertseins beider Dialogteilnehmer eine "Sprache der Nähe" (vgl. Koch/Oesterreicher 1985), die durch reduzierte Komplexität beziehungsweise erhebliche Verkürzungen gekennzeichnet ist. Diese sind verschiedener Natur. Ludwig Söll bezieht sich auf eine mögliche Art, wenn er von "syntagmatischer Einfachheit" spricht und darunter Einsparungen sowie Kurzformen versteht, die im Geschriebenen nicht zulässig wären (Söll 1985: 55ff.). Das eindrucklichste Beispiel dafür bieten Ellipsen und Nebensätze<sup>63</sup> als eigenständige Äußerungen. Die Übersicht zeigt, aus welchen syntaktischen Bestandteilen die Antworten in den Frage-Antwort-Dialogen bestehen.

---

<sup>63</sup> Als Ellipsen wurden alle Äußerungen ohne Verbformen angesehen. Äußerungen mit infiniten Verbformen zählen zu den Teilsätzen, ebenso wie mit Konjunktionen, Relativpronomen o.ä. eingeleitete Sätze – unter der Bedingung, dass der übergeordnete Hauptsatz ausgespart wurde.

Replikform	Katechismus	Schüler-Lehrer-Gespräch
Ellipse	30%	25,2%
Teilsatz	18,4%	8%
Satz	37,2%	39,8%
mehr als ein Satz	14,4%	27%

Im Katechismus konstituieren syntagmatisch vereinfachte Sprachformen (Ellipsen und Teilsätze) circa die Hälfte aller Antworten, im Schüler-Lehrer-Gespräch ein Drittel. Hier spielt mit Sicherheit auch die Organisation des Katechismus an sich eine Rolle, der ja aus einer Abfolge *kurzer*, feststehender Fragen und Antworten besteht. Da jedoch auch im Schüler-Lehrer-Gespräch verhältnismäßig viele Äußerungen syntagmatische Einfachheit aufweisen, ist dieser Aspekt nicht ganz ohne Bedeutung, auch wenn er für sich allein erst einmal noch nicht aussagekräftig ist.

Gewichtiger erscheint dieser Aspekt schon eher im Zusammenhang mit reduzierter syntaktischer Komplexität überhaupt, die ein wesentliches Merkmal gesprochener Sprache ist. Abgesehen von den verkürzten Antworten, die schwerlich komplexe Strukturen syntaktischer Subordination enthalten können, weisen auch die Ein-Satz-Äußerungen kaum Verschachtelungen auf. Somit kann bereits für 85,6 Prozent beim Katechismus und 73 Prozent beim Schüler-Lehrer-Gespräch der Antworten geringe syntaktische Komplexität konstatiert werden.

Das Bild der erheblichen Verkürzungen und der reduzierten Komplexität in den Repliken der Frage-Antwort-Dialoge vervollständigt sich, wenn die Ergebnisse aus den vorherigen Kapiteln hinzugezogen werden. So wurde unter 3.5.2 festgestellt, wie eng Fragen und Antworten miteinander verbunden sein können, indem bekannte Informationen beispielsweise durch Pronomen ersetzt werden oder Fragen elliptisch gebildet und beantwortet werden, weil sie sich auf bekannte Sachverhalte beziehen. Diese Verknüpfungen zwischen den Dialogrollen tragen maßgeblich dazu bei, die Komplexität bei aller inhaltlichen Vielschichtigkeit doch zu reduzieren und damit die Verarbeitung zu erleichtern. So erreichen die Verfasser der Lehrbücher gleich zwei Ziele auf einmal, denn die Verarbeitung zu erleichtern, ist nicht nur eine Anforderung, die im Mündlichen an die Sprachproduktion gestellt wird, sondern sie ist auch didaktisch erforderlich. Frage-Antwort-Dialoge zielen darauf ab, den Schülern grammatischen Lehrstoff nahe zu bringen, ihn zugänglicher zu präsentieren, um die optimalen Voraussetzungen für die Anwendung der Sprachtheorie zu schaffen. Ein Dialogformat, dessen inhärente Eigen-

schaften den gleichen Zielen zuarbeiten, wie es für den Unterricht angestrebt wird, erweist sich in diesem Kontext eindeutig als angemessenes Vermittlungsinstrument.

Aus diesem didaktischen Blickwinkel erscheint es auch wenig verwunderlich, warum sich andererseits viele Merkmale gesprochener Sprache nicht in den Texten niederschlagen. Eine absolute Ausrichtung auf die Konzeption "gesprochen" würde der allgemeinen Applizierbarkeit im Unterricht im Wege stehen und vom Inhalt ablenken. So sind Störungen im Sprachfluss wie fehlerhafte Anfänge einer Äußerung oder abgebrochene Äußerungen selbstverständlich nicht integriert. Auch inhaltliche Vereinfachungen lassen sich nur insofern nachweisen, als dass ein Vergleich mit dem Original zeigt, wie der Autor versucht, den Text verständlicher zu gestalten.<sup>64</sup> Vagheit, begrenztes Vokabular oder reduzierte Informationsdichte können dagegen nicht nachgewiesen werden.

Auf das erhöhte Vorkommen mehrerer syntaktischer Einheiten in einer Antwort im Schüler-Lehrer-Gespräch ist bereits im vorherigen Abschnitt eingegangen worden. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu einer Annahme vom Schüler-Lehrer-Gespräch als wirklichem Gespräch. Die Gründe dafür liegen, wie oben gesagt, darin, dass ein Teil dieser Dialoge ihre extrem gesprächsartigen Einführungs- und Abschlussreden durch einen anders gearteten Mittelteil ausgleichen. Im Zusammenhang mit den Erkenntnissen zur dialogischen Qualität der Texte konnte dazu bereits das Lehrwerk von Ramus angeführt werden. Ein weiteres Beispiel stellte das Lehrbuch von Mothe dar (vgl. Mothe 1631: 48-62). Beide Tendenzen in den Schüler-Lehrer-Gesprächen, zunehmend monologische beziehungsweise katechistische Frage-Antwort-Abfolgen in gesprächsartige Replikwechsel einzubetten, dienen folglich dazu, den Konflikt zwischen authentischer Dialoggestaltung und didaktischen Zeilen abzuschwächen.

Andere Besonderheiten, die sich in der Sprachproduktion in einer unmittelbaren Kommunikationssituation ergeben, wurden dagegen nur rudimentär eingefügt und unterstützen die Deutung, dass lediglich ansatzweise eine Ausrichtung auf die Konzeption "gesprochen" stattfindet, um die Dialogisierung authentischer zu gestalten, wo immer es das übergeordnete didaktische Ziel nicht gefährdet. Dazu gehören beispielsweise die im ersten Kapitel erwähnten Diskursmarker oder auch Paraphrasierungen wie sie die folgende Sequenz zeigt.

---

<sup>64</sup> Im Abschnitt 3.4.2 zeigte sich, dass besonders Brinsley im Vergleich zur Lily-Grammatik den Stoff ausführlicher behandelt und Unklarheiten auszuräumen versucht.

Q. Is this alwaies true?

A. Yea: except in things without life; I meane such as are not apt to haue life: as we shall see after.

(Brinsley 1612a: 30)

Nicht nur das Vorhandensein von Paraphrasen an sich ist typisch im Gesprochenen, sondern auch der gleichzeitige Bezug auf die mentalen Prozesse des Sprechers ("I meane") tritt häufig auf und spiegelt dessen aktive Beteiligung am kommunikativen Geschehen wider (Chafe 1982: 46).

Als Diskursmarker kommt besonders bei den Schüler-Schüler-Dialogen von Thomas Hunt "well" häufig vor.

Frederick. I am very well pleased with what you have said concerning the Consonants (*c* and *q*;) but why cannot (*y* and *w*;) when they are Consonants, be the last letters of a word?

*Gervase*. Because when they are Consonants, they must have a vowel after them, and if so, they cannot be the last letters in a word, as most apparent.

F. Well then *c*, *q*, *y*, *w*, excepted, I hope all the rest may be *last*, and end words.

(Hunt 1661: 50f.)

Aber auch "and" und "but" treten hier und da in dieser Übergänge markierenden Funktion auf.

Q. *Where is ch writ and not sounded?*

A. In Schism, Drachm.

Q. *But how is gh sounded in cough, laugh, tough, rough, trough, and enough?*

A.. Like *f*.

(Browne 1700: 11)

Obwohl anhand der adversativen Konjunktion "but" semantische Wendungen erkennbar werden, ist ihr Auftreten kein Garant dafür. In mehreren Fällen leitete "but" Fragen ein, die keine neuen Perspektiven zum Ausdruck bringen, stattdessen übernimmt "but" die Funktion eines Diskursmarkers ohne adversative Bedeutung. In der letzten Frage kommt es nicht zu einer Auseinandersetzung mit der vorherigen Äußerung, sondern lediglich zum Themenwechsel, der genau genommen das allgemeine Thema fortsetzt. Demnach handelt es sich nicht um eine neue Perspektive, sondern um eine Überleitung zu einem neuen Aspekt des gleichen Themas und "but" markiert diese Überleitung.

Als letztes Merkmal gesprochener Sprache sollen Wiederholungen Berücksichtigung finden. Wiederholungen als eines der Performanzmerkmale treten ähnlich wie die Fehlstarts nicht auf. Doch Wiederholungen im Sinne von reduzierter Variabilität in der Sprachbildung kommen häufiger vor. Besonders wenn sie thematisch quasi erzwungen sind und in Verbindung mit elliptischen Verkürzungen auftreten, wirken sie nicht unnatürlich im Gesprochenen.

Which express themselves by Certainty? [...]  
 Which by Contingence? [...]  
 Which by Negation? [...]  
 Which express themselves by natural Powers or Habits? [...]  
 And which by sensible Impressions? [...]  
 How do Modal Adverbs express themselves Comparatively? [...]  
 Which are they that do it by excess? [...]  
 Which by defect? [...]  
 Which by Likeness, Equality? [...]  
 And which by Likeness or Inequality? [...]  
 (Browne 1700: 107f.)

Aufgrund des thematischen Zwangs, die verschiedenen Arten der Modaladverbien nacheinander abzuhandeln, ergeben sich die immer gleichen, nur durch einen Bestandteil veränderten Fragen. Dennoch wurde versucht, mit Hilfe von Verkürzungen und unterschiedlichen Formulierungen die Abfolge zu variieren. Die Grenze zu schematischen Abfolgen von Fragen und Antworten ist jedoch nicht weit, wie es am Lehrwerk von John Leech erkennbar ist.

How know you the Nominative case? [...]  
 To what question doth it answer? [...]  
 How know you the Genitive case? [...]  
 To what question doth it answer? [...]  
 How know you the Dative case? [...]  
 To what question doth it answer? [...]  
 How know you the Accusative case? [...]  
 To what question doth it answer? [...]  
 How know you the Vocative case? [...]  
 (Leech 1605: 4f.)

Diese Wiederholungen lassen sich natürlich nicht im Kontext der Realisationsformen "gesprochen" und "geschrieben" interpretieren. Hier haben wir es offensichtlich mit einem Auszug aus dem feststehenden Fragenkatalog eines Katechismus zu tun. Der *didaktische* Vorteil dieser Abfolgen liegt jedoch in ihrer Übersichtlichkeit. Im Schriftbild sind die benötigten Informationen gut herauszufiltern, und genauso gut lassen sich solche Aufstellungen memorieren, weil ihre kettenartige Abfolge die Aufmerksamkeit auf etwaige fehlende Stücke lenken würde und die Informationen gleichmäßig in kleine Einheiten aufgeteilt sind.

Als Fazit kann man festhalten, dass jedes der hier behandelten Merkmale an sich den Frage-Antwort-Dialogen keine Ausrichtung auf eine der Realisierungsformen mündlich oder schriftlich zuweist. Zusammengenommen ergeben sie jedoch deutliche Anzeichen dafür, dass die Texte durchaus für das Gesprochene konzipiert wurden. Diese Konzeption ist dabei vor allem als Instrument zur Ausgestaltung des Dialogs anzusehen, nicht etwa als Mittel, um klar bestimmte Verwendungsabsichten zu forcieren. Denn eine ge-

wisse Zurückhaltung in der Ausgestaltung ist auch hier erkennbar und genauso wie bei allen anderen Dialogmerkmalen wurde nicht zugunsten der Textgestaltung die Konzentration auf den Inhalt aufgegeben. Eine vollständige Anpassung an ein Medium hätte die Texte auf dieses eine Medium sowie damit einhergehende Verwendungsmöglichkeiten festgelegt, infolgedessen ihre Adaptierfähigkeit auf unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Lernvorgänge eingeschränkt, wenn nicht gar außer Kraft gesetzt. Es ist also als ein Teil der Dialogisierung unter didaktischen Gesichtspunkten anzusehen, lediglich ansatzweise Charakteristika gesprochener Sprache einzufügen.

### **3.7 ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN**

Das folgende Zitat drückt in aller Kürze aus, welche große Relevanz der Frage-Antwort-Dialog für die Didaktik hat, aber auch, wo er sich vom wahren Dialog deutlich unterscheidet.

There does seem to have been a quite close connection between dialogue and the activity of teaching and learning. Dialogues seemed to be involved with pupils requesting answers from authority figures, with their being tested and with their repeating the facts, phrases or opinions which corresponded with the questions they had been taught to expect. Conversely there does not seem to have been much emphasis on dialogue as an exchange of opinions, as a way of presenting different views about difficult problems or on dialogue as a method of research. (Mack 1984: 207)

Wenn sich die Form durchaus zum Lehren und Lernen eignet, so können doch Eigenarten eines wahren Dialogs didaktischen Zielen entgegenstehen. Die Ergebnisse der vorangegangenen Abschnitte dieses Kapitels stimmen mit dieser Feststellung überein. Die Frage-Antwort-Texte basieren auf einem dialogischen Prinzip, welches jedoch entsprechend übergeordneten Absichten modifiziert wird, was bisweilen gar eine Unterdrückung des Dialogischen zur Folge hat. Besonders offenkundig wurde das im Zusammenhang mit der dialogischen Qualität der Frage-Antwort-Texte. Diese steht im deutlichen Widerspruch zur dialogischen Form. Ähnlich verhält es sich mit dem Situations- und Personenkontext. Auf ein Minimum reduziert, garantiert er eine – für den Lernprozess – optimale Konzentration auf die inhaltliche Seite der didaktischen Dialoge.

Der genauere Blick auf die Dialogorganisation, die Reziprozität in den Repliken, die Eigenschaften von Fragen und Antworten sowie die thematischen Aspekte ergab das gleiche Bild. Zugunsten didaktischer Ziele bedienten sich die Verfasser der Lehrwerke nur einer begrenzten Auswahl dialogischer Gestaltungsmittel. Daraus entstehen Dialoge, die hinsichtlich der Situation im Dialog, des Verhältnisses der Dialogpartner zueinander und hinsichtlich der Dialoghaftigkeit ihrer Äußerungen atypisch sind. Diese Abweichungen von den gängigen Vorstellungen des Dialogs bewertet man gemeinhin als

monologisch. Will man jedoch den didaktischen Dialogen im Frage-Antwort-Format Gerechtigkeit widerfahren lassen, ist es unabdingbar zu erkennen, dass sie vielmehr reduziert dialogisch sind als wirklich monologisch. Das Monologische in ihnen sind Spuren des expositorischen Ausgangstextes und Erscheinungen einer zweckbestimmten dialogischen Überformung, die didaktischen Zielen entsprechend ausgeführt wurde.

Bei allen diesen "monologisierenden" Tendenzen in den Frage-Antwort-Texten zeigte sich doch aber auch eines immer wieder: das Dialogische offenbart sich durchweg und auf vielfältige Weise. Im Schüler-Lehrer-Gespräch, dessen Bezeichnung bereits auf die Nähe zum Dialog als Gespräch verweist, treten diese dialogischen Anzeichen natürlich häufiger zutage als in den katechistischen Texten. Aber hier wie da lässt sich dies als Prinzip der Dialoge erkennen, und das Dialogische bricht dort durch, wo es kaum zu erwarten ist und wo es auch didaktisch nicht erforderlich zu sein scheint. Das ist ein wesentlicher Unterschied zu einer Konzeption, in der aus der Monologizität heraus nur dialogische Elemente hinzukommen, um didaktischen Anforderungen zu genügen.

Dass aber bei einer Textsorte wie den Frage-Antwort-Dialogen und bei einer Vermittlungsabsicht von unveränderlichen, nicht zu diskutierenden Grammatikregeln die Dialogform der Ausgangspunkt ist, hebt diese Texte aus der Menge der Grammatikkatechismen ältere Machart heraus und platziert sie zweifelsohne in das Dialogzeitalter Renaissance. Wagt man einen Blick auf historische Entwicklungen, die sich innerhalb des hier untersuchten Korpus allerdings nur in Ansätzen aufzeigen lassen, so ist rasch zu erkennen, dass die Ausrichtung auf den Dialog keineswegs die Normalität, sondern vielmehr einen Entwicklungsstand der ausklingenden englischen Renaissance darstellt. In Verbindung mit anderen Untersuchungen<sup>65</sup> scheint es kein Zufall zu sein, dass zwei der früheren Lehrwerke des Korpus (Ramus und Mothe) den Schüler-Lehrer-Gesprächen und beide Lehrbücher von 1700 (Lane und Browne) den Katechismen zuzurechnen sind. Der Trend in den dialogischen Grammatiklehrbüchern geht gegen Ende des 17. und zu Beginn des 18. Jahrhunderts weg von der Dialogform mit angedeuteter Dialogizität hin zu gänzlich entpersonalisierten Frage-Antwort-Unterteilungen expositorischer Texte: "What remains undisputed is that in the second half of the eighteenth century attempts at individualization or personification are given up altogether in grammatical dialogues." (Fries 1998: 90) Die Dialogisierung des Frage-Antwort-Formats in der englischen Renaissance ist in diesem Lichte als ein hoher Entwicklungsstand des

---

<sup>65</sup> So zum Beispiel Fries 1998.

Dialogs in Gebrauchstexten anzusehen und zeigt, wie der Dialog in dieser Zeit auch in Bereiche vordringt, in denen sich vordem die monologische Abhandlung behauptete.

Die Frage-Antwort-Dialoge stellen selten Annäherung an die Sprache in alltäglichen Konversationen dar und unterscheiden sich damit fundamental von den didaktischen Dialogen des folgenden Kapitels. Aber auch die Funktion der Dialogform ist hier eine andere, nämlich in erster Linie die aus didaktischer Sicht optimale Präsentation des Lehrstoffes. Der Dialog fungiert als didaktische Methode. Die Didaktik des Dialogs selbst, parallel zum eigentlichen Lernprozess, spielt nur eine untergeordnete Rolle. Die zweckgebundene Ausgestaltung der Präsentationsform ist wenig als Demonstration dialogischen Verhaltens geeignet. So kann auch über etwaige indirekte Vermittlungsabsichten kaum mehr als spekuliert werden. Die Lehrbücher geben keine Gründe für die Verwendung des Frage-Antwort-Formats an, die sich nicht direkt auf die Stoffvermittlung beziehen. Ähnlich wie die Schuldisputation im Allgemeinen wurde sicherlich auch die Praktik des gegenseitigen Abfragens und die Buchstabierwettstreite dafür geschätzt, dass sie fachbezogen den Einstieg in die Debattierkunst begünstigten. Da jedoch viele Frage-Antwort-Dialoge ebenfalls zum Selbststudium bestimmt waren, ist die Didaktik des Dialogs hier nicht zu vergleichen mit der deutlichen Ausprägung, wie sie die Konversationen im nächsten Kapitel zeigen werden. Die Verwendung eines Frage-Antwort-Formats motiviert sich vielmehr aus den allgemein anerkannten Vorzügen einer Lehrmethode heraus, die sich gleichzeitig bei gesprächsartiger Ausführung positiv auf die Motivation der Schüler auswirkt.



## 4 DIE MODELLKONVERSATION

Der Begriff Konversation evoziert verschiedene Vorstellungen von der Alltagsplauderei bis hin zur gepflegten Unterhaltung als Kunst. Doch es entspricht erst einer modernen Sicht, dass der sprachliche Aspekt Überhand gewinnt und Konversation allgemein für Gespräch steht (Götttert 1998: 1322). Die historische Entwicklung des Begriffs zu einer mit der heutigen Bedeutung verwandten Form beginnt in der Renaissance, wo Konversation eine "Kunst des Umgangs, die sich der körperlich-geistigen Repräsentation des Selbst im Kontakt mit dem beziehungsweise den anderen widmet" bezeichnet (Ebd.). In den Rhetoriken erfährt diese Art der Kommunikation selten gesonderte Behandlung. Erst allmählich wird die Konversation aus anderen Darstellungen herausgelöst und gewinnt als Teil der privaten – in Abgrenzung zur öffentlichen – Rede an Bedeutung. Von den drei *officia* des Redners verkörpert sie in erster Linie das *delectare* (Henn-Schmölders 1975: 17). Konversation soll also Vergnügen bereiten. Die Ausformung zu einer Kunst des Unterhaltens, der *ars conversationis*, vollzieht sich zu Beginn des 16. Jahrhunderts und wird zum Beispiel von Baldassare Castiglione in *Il libro del Cortegiano* als höfisches Verhaltensmuster manifestiert. Danach erfolgen Entwicklungen, die verschiedene Aspekte der Gesprächsführung betonen, Giovanni Della Casa beispielsweise den konversationellen Frieden, wohingegen Stefano Guazzo mit Blick auf die wirtschaftende Gesellschaft Geschäftliches und Moral im Gespräch verbunden sehen will (vgl. Henn-Schmölders 1975: 16ff.).<sup>1</sup>

In der modernen Forschung ist zu beobachten, dass die Begriffe Konversation, Gespräch und Dialog uneinheitlich voneinander abgegrenzt werden. Ein minimaler Konsens besteht lediglich darin, das Gespräch als Oberbegriff dem Dialog als ernsthaftem Gespräch (in der Regel über ein bedeutungsvolles Thema) und der Konversation als konventionell oberflächlicher und unverbindlicher Unterhaltung zur Seite zu stellen (Hess-Lüttich 1996: 930). Dem Dialog kommt außerdem seit langem noch Bedeutung als literarische Gattung zu:

Seit der Antike gilt der 'Dialog' stets auch als rhetorisch-literarischer Gattungsbegriff zur Sonderung lyrisch-gebundener und prosaisch-narrativer Rede von dialogisch geformter Wechselrede zweier oder mehrerer Personen. Seine Ursprünge liegen noch in der Prosa der orientalisch-griechischen Antike, aber bereits in den sokratischen, platonischen, aristotelischen Dialogen erfährt er seine kunstvolle Ausformung. (Hess-Lüttich 1992: 224)

---

<sup>1</sup> Baldassare Castiglione, *Il libro del Cortegiano* (1528); Giovanni Della Casa, *Il Galateo* (1559); Stefano Guazzo, *La Civile Conversazione* (1584).

Abgesehen von seiner Bedeutung für das Drama spielt der Dialog eine wichtige Rolle im theoretischen Diskurs des Humanismus, wo er vielerorts der monologischen Abhandlung vorgezogen wurde. Nimmt man mit Wildbolz als den wiederkehrenden Grundzug in Dialogen die "Darstellung einer Gruppe von Menschen, die sich im Gespräch gemeinsam um Erkenntnis bemühen" an (Wildbolz 1958: 251), so erschließt sich die Verbindung von literarischem Dialog und bedeutungsvollem Thema. Der literarische Dialog ist Instrument der Erkenntnissuche, wohingegen der Dialog, wie er in der Alltagsplauderei hervortritt, zuvörderst als Kommunikationsmittel fungiert.

Die didaktischen Dialoge, die in diesem Kapitel unter der Überschrift "Modellkonversationen" zusammengefasst werden, sind durchweg Erscheinungsformen der Konversation, wie sie eben beschrieben wurden. Das Korpus enthält sowohl Gespräche, in denen Alltagsangelegenheiten im Vordergrund stehen – also Konversation im Sinne von Gespräch allgemein – als auch Darstellungen der gepflegten Konversation der oberen sozialen Schichten – Konversation, hinter der eine Kunst steht – und Texte, die dem Dialog als literarische Gattung nahe stehen. Der Unterschied zu den didaktischen Dialogen im Frage-Antwort-Format besteht in der Konzeption der Dialoge als Abbildungen des natürlichen Sprachgebrauchs. Ihnen liegt kein expositorisches Ausgangsmaterial zugrunde, welches durch insbesondere formale Gestaltungsmittel dialogisch überformt wird. Diese konzeptionellen Unterschiede sind eine Folge der divergierenden Unterrichtsziele. Die didaktische Funktion der Frage-Antwort-Texte besteht nämlich darin, die Vermittlung des Lehrstoffes durch ihre dialogische Form zu erleichtern. Die Frage-Antwort-Form ist in diesem Sinne Lehrmethode und fällt nicht mit dem Lehrobjekt zusammen. In den Konversationen hingegen ist genau das der Fall. Sie sind gleichermaßen eine Darstellung des Lehrstoffes (Erwerb von Sprachfertigkeiten in der Fremdsprache) und auch die Methode, mit der dieses Ziel erreicht werden soll. Das Ziel des Unterrichts wird vorgeführt.

Ein weiterer Unterschied zu den Frage-Antwort-Dialogen besteht in der Vielfalt der Modellkonversationen. Während sich erstere innerhalb eines vergleichsweise engen formalen und vor allem thematischen Rahmens bewegen, sind den Konzeptionsmöglichkeiten für die Konversationen kaum Grenzen gesetzt. Im Bewusstsein der Sprachrealität porträtieren die Verfasser der didaktischen Dialoge eine Vielzahl unterschiedlicher Gesprächssituationen mit den unterschiedlichsten thematischen Ausrichtungen. Aufgrund der Tatsache, dass das Unterrichtsziel "Erwerb der Fremdsprache" lediglich die Rahmenbedingungen vorgibt, wird die Vielfalt beinahe erzwungen. Eine Fremdsprache

zu sprechen, heißt, sowohl pragmatisch-kommunikative Kompetenz für unterschiedliche Kommunikationssituationen als auch eine möglichst große Bandbreite an sprachlichem Material zu beherrschen. Aus der Verbindung dieser beiden Aspekte resultiert der Reichtum der Modellkonversationen. Landeskundliche Informationen lassen sich genauso wie eine Rechtfertigung der pädagogischen Praxis in eine Gesprächsform kleiden, ohne das eigentliche didaktische Ziel, pragmatisch angemessen in der Fremdsprache zu kommunizieren, aus den Augen zu verlieren.

In der Bedeutung der kommunikativen Kompetenz für die Didaktik einer Fremdsprache, wie es die didaktischen Konversationen widerspiegeln, offenbaren sich Errungenschaften der Renaissance, die bis heute ihre Relevanz haben. Das Gebiet, auf dem im 16. und 17. Jahrhundert neue Wege eingeschlagen werden, ist vor allem das des Dialogs an sich. Was die Konversationen zeigen, ist folglich nicht nur der angemessene Umgang mit der Fremdsprache, sondern auch eine Darstellung dialogischer Verständigung überhaupt. Sie führen gleichermaßen angemessenes dialogisches Verhalten vor. Für die Konversationen gilt demnach, was noch in den Frage-Antwort-Dialogen nicht nachzuweisen war, nämlich, dass der Sprachunterricht ebenfalls eine Didaktik des Dialogs beinhaltet. Diese wegweisende Entwicklung in der Gesprächskultur der Renaissance erkennt auch Katrin Ehler an, wenn sie ebendiese Gesprächskultur, wie sie sich beispielsweise in der Ratgeberliteratur offenbart, als Modelle für den heutigen Fremdsprachenunterricht vorschlägt (vgl. Ehler 1996).

## **4.1 EINORDNUNG**

### **4.1.1 Ursprung und Entwicklung der didaktischen Modellkonversationen**

Ähnlich wie bei den Frage-Antwort-Texten geht den Konversationsmodellen der englischen Renaissance eine Tradition didaktischer Dialoge voraus. Diese bezieht sich naturgemäß überwiegend auf den Unterricht des Lateinischen, da sich ein größerer Bedarf an modernen Fremdsprachen erst in der Renaissance herauszubilden beginnt. Unter dem Namen "Colloquia" erscheinen bereits im Frühmittelalter lateinischsprachige Gespräche,

welche für Schüler zur Uebung in der lateinischen Umgangssprache geschrieben sind und demgemäß Vorkommnisse aus dem Bereich des Schülerlebens oder auch des täglichen Verkehrs überhaupt in der Form von Musterbeispielen zum Gegenstand der Unterhaltung machen. (Bömer 1966: 1)

Die Geschichte der Schülergespräche setzt demzufolge sehr früh ein. Der Begriff selbst reicht gar bis Cicero zurück, der den griechischen Ausdruck *διάλογος* mit *disputatio*/

*sermo* oder *collocutio/colloquium* übersetzt (Geißner 1998: 1131). In der rhetorischen Terminologie wird diese Bezeichnung jedoch in anderer Form verwendet als in unserem Zusammenhang, nämlich als ein im Vortrag erzähltes, kein konkretes Gespräch. Im Laufe ihrer Entwicklung rücken die Colloquia den Grammatikkatechismen näher, verlieren dabei ihre Eigenschaften als Dialog und werden zum Mittel des grammatischen Drills (Wilson 1981: 27). Im Mittelalter entstehen dann die ersten Formen, die mit einer Portion Humor das gesprochene Latein den Lernenden näher bringen soll. Am bekanntesten aus dieser Zeit ist Ælfrics *The Colloquy*: "The *Colloquy* is designed, in the same smiling spirit as Erasmus' colloquies, to give practice to young students learning to speak Latin by involving them in scenes of the daily life of various occupations." (Ebd.) Abgesehen von ihrer humoristischen Nuance sind diese Schülergespräche dennoch nicht mit denen aus der Renaissance zu vergleichen. Aus dem Bestreben heraus, möglichst viele lateinische Vokabeln zu vermitteln, entspricht ihre Konzeption doch eher dem, was Werner Hüllen als "vocabularies in disguise" bezeichnet (Hüllen 1995: 109). Diese Einschätzung trifft in Teilen selbst noch auf Ælfric Batas *Colloquies*, eine deutlich erweiterte Version von *The Colloquy*, zu, die das monastische Schülerleben detailgetreuer, facettenreicher, kurz: ungleich lebendiger porträtiert.<sup>2</sup>

Die Abkehr von der Weitschweifigkeit sowie der "uninspired aridity which like a blight so often attacks and destroys the dialogues" (Garmonsway 1959: 260), die die mittelalterlich-scholastischen Ausprägungen der Colloquia charakterisieren, vollzieht sich erst in der Renaissance. Durch Colloquiaschreiber wie Desiderius Erasmus, Ludovicus Vives und Mathurin Corderius erhalten die lateinischen Schülergespräche eine humanistische Prägung und werden sprachlich an den Vorbildern lateinischer Reinheit und Eleganz, Cicero und Terenz, ausgerichtet (vgl. Bömer 1966: 2ff.). Mit dem Ziel, das Lateinische zu allen Formen von Unterhaltung – nicht nur den wissenschaftlichen, sondern ebenfalls denen vertraulicher Natur – zurückzuführen, ändert sich auch die thematische Gestaltung. Sie orientiert sich nicht ausschließlich am Schulunterricht, sondern am Leben der Schüler insgesamt, um bei diesen das Interesse für die Sprache zu wecken.

---

<sup>2</sup> Zu einer inhaltlichen Darstellung, der historischen Einbettung und der Entstehungsgeschichte der *Colloquies* siehe die ausführliche Einleitung zum Text von David W. Porter (Gwara 1997: 1-79).

The *Colloquies* reaffirm that intimate connection between "orderly analysis" and decorous conversation that we have seen as characteristic of the humanist dialogue tradition, though the decorum is suited to schoolboys [...]. (Deakins 1980: 19)<sup>3</sup>

Die Betonung soll für uns vor allem auf dem Restriktivsatz liegen. In den Colloquia wird Situation, Thema und Redeweise den Schülern und ihrem Leben entnommen. Neben den traditionellen schulbezogenen Themen werden nun auch vermehrt Dinge des alltäglichen Lebens eines Schülers außerhalb der Schulen dargestellt sowie Beschreibungen des Lebens überhaupt.

Mit der Absicht der Humanisten, der reinen lateinischen Sprache für alle Unterhaltung, nicht nur wissenschaftlicher, sondern auch vertraulicher Natur, Eingang zu verschaffen, war ihnen als Thema der Schülergespräche alles vorgezeichnet, worüber ein Schüler zu sprechen in die Lage kommen konnte, d.h. also nicht nur der ganze weite Bereich des Schullebens, sondern auch alle sonstigen Verhältnisse des täglichen Lebens, die einem jugendlichem Gemüte Interesse abzugewinnen imstande waren. (Bömer 1966: 5)

Aufgrund ihrer thematischen Vielfalt und der deutlichen Ausrichtung auf die Psychologie der Schüler gelangen die Colloquia zu wirklicher Bedeutung im Lateinunterricht, wie die schulpädagogischen Werke von John Brinsley und Charles Hoole belegen.<sup>4</sup> Aber auch der veränderte didaktische Ansatz für den Erwerb der Fremdsprache trägt zu ihrem Erfolg bei. Diese Errungenschaft der Schülergespräche hebt auch Garmonsway hervor:

[...] the colloquies succeeded in teaching Latin as a living speech, and were the first to use the so-called 'direct method' in teaching languages: they encouraged the boys to regard grammar, vocabulary and syntax, not as the rusty cogs and wheels of a piece of machinery long obsolete, but rather as the precision gearing of some sensitive engine sufficiently up to date to be capable of manufacturing of Latin speech they needed in their daily conversations with each other [...]. (Garmonsway 1959: 250)

Wo die Frage-Antwort-Dialoge versuchen, das Regelsystem der Zielsprache zu vermitteln, zeigen die Colloquia die Sprache selbst. Sie demonstrieren damit, dass der anstrengende Grammatikunterricht keinem Selbstzweck unterliegt, sondern sich von einem praktischen Anwendungsgebiet ableitet, in dem die Schüler selbst auch agieren. Die Colloquia humanistischer Prägung bauen demnach verstärkt auf eine erhöhte Lernbereitschaft durch die Ausrichtung auf ihre Klientel.

Für die Untersuchung der Konversationen im Rahmen dieser Arbeit sind die Colloquia in zweierlei Hinsicht relevant. Zum einen stellen sie in ihrer Eigenschaft als Nach-

---

<sup>3</sup> Mit der Formulierung "orderly analysis" bezieht sich Deakins auf die nach wie vor vielfach herangezogene Definition des Dialogs von Rudolf Hirzel: "Der Dialog [...] ist also streng genommen eine Erörterung in Gesprächsform." (Hirzel 1895: 7)

<sup>4</sup> Beide empfehlen für den Lateinunterricht neben den Colloquia des Erasmus insbesondere die Colloquia von Cordeus, *Pueriles Confabulationum*, welche Brinsley auch selbst in englischer Übersetzungen für seine Schüler herausgab.

bildungen konkreten Sprachgebrauchs einen bedeutenden Vorläufer für das gesamte Konversationskorpus dar<sup>5</sup>, und zum zweiten sind zwei Sammlungen dieser Schülergespräche für den Lateinunterricht Teil des Korpus. Wenn die Anpassung der Gesprächsthemen an die Lebenssituation der Lerner eine Innovation der Humanisten war, dann ist das bereits eine Beschreibung einiger Texte, die hervorgehoben werden muss.

Im Bereich des Unterrichts der modernen Fremdsprachen greifen die Autoren in ihren didaktischen Dialogen ebenfalls auf das Prinzip der Colloquia (Sprachvermittlung durch Nachbildungen natürlicher Konversation) zurück. Für den Französischunterricht sind bereits im 14. Jahrhundert in Form der *Manière de langage* Belege dafür zu finden.<sup>6</sup> Der Unterricht der französischen Sprache hat in England eine Tradition, die 1066 mit dem Einfall Williams the Conqueror in England einsetzt, sich in der Vormachtstellung des Französischen in englischen Institutionen weiter festigt und zu einer besonders starken Ausprägung durch die Entwicklung des Französischen als Ursprung eines Konversationsideals führt. Dazu kommt, dass England zum Zufluchtsort vieler Protestanten – vor und vor allem nach der Bartholomäusnacht (23/24.8.1572) – wird, die ihren Lebensunterhalt mit dem Unterricht des Französischen bestreiten.

Die *Manières de langage* als Vorläufer der Konversationsmodelle im 16./17. Jahrhundert sind Dialogsammlungen für den Französischunterricht einer relativ klar umrissenen Zielgruppe. Kathleen Lambley definiert *Manière de langage* in ihrer umfassenden Studie zur Verbreitung des Französischen in England als

model conversation book, intended for the use of travellers, merchants, and others desiring a conversational and practical rather than a thorough and grammatical knowledge of French. [...] Their sole purpose was to give the traveller or wayfarer a supply of phrases and expressions on the customary topics; grammatical instruction could be sought elsewhere. (Lambley 1920: 35)

Die Zielgruppe besteht vornehmlich aus einem Teil der wirtschaftenden Gesellschaft, nicht der Oberschicht. Dinge des alltäglichen Lebens (Essen und Trinken, Aufstehen am Morgen) sowie besonders der Geschäftsausübung (Kaufen und Verkaufen, zum Markt

---

<sup>5</sup> In einigen Fällen sind lateinischsprachige Colloquia in Übersetzungen auch direkt in den Unterricht der modernen Fremdsprachen übernommen worden. Das trifft beispielsweise auf *Linguae Latinae Exercitatio* von Vives zu, das Claudius Hollyband für mehrere seiner französisch-englischen Dialoge als Vorlage benutzte (vgl. St. Clare Byrne 1949: X, Lambley 1920: 145 und Watson 1909: 462).

<sup>6</sup> Der Französischunterricht nimmt im Vergleich zum Italienisch- oder Spanischunterricht eine herausragende Stellung ein, die sich unter anderem darin offenbart, dass sich bereits zu so früher Zeit didaktische Konversationen belegen lassen und damit eine eigene Tradition bilden. Lehrmaterialien für Italienisch, Spanisch oder Deutsch weisen keine solchen Traditionen auf und werden erst in der Renaissance und in Anlehnung an die bereits vorhandenen didaktischen Dialoge des Französischunterrichts entwickelt: "There were no such traditions behind the teaching of Italian and Spanish – languages which were hardly taught at all in England before the sixteenth century – but the contemporary French dialogues [...] influenced the teachers of Italian and Spanish." (Yates 1968: 140)

Reisen) bilden den Grundstock des zu vermittelnden Vokabulars. Außerdem wird hier bereits die Konzentration auf das Gespräch deutlich, die mit einer Abkehr von Grammatikausführungen einhergeht, wie sie für den Unterricht der modernen Fremdsprachen in der Renaissance allgemein zu konstatieren ist.<sup>7</sup> Ist diese Eigenschaft der frühen *Manières de langage* offenbar noch damit zu erklären, dass die Vertreter der Zielgruppe nicht zu den Gelehrten, das heißt den ausführlich in Grammatik Instruierten, gehören, so gilt jedoch für die Renaissance, dass der Fremdsprachenunterricht bewusst diese Richtung – weg von der Fixierung auf Grammatik, hin zur kommunikativen Methode – einschlägt, weil damit bessere Lernerfolge zu erreichen sind. Die Ähnlichkeit der Lehrwerke aus dem 14. und aus dem 16./17. Jahrhundert ist unterschiedlich motiviert.

Die fremdsprachlichen Wendungen und Ausdrücke in den *Manières de langage* werden allerdings mehr aneinandergereiht als in möglichst authentische Gespräche eingeflochten. Eines der bekanntesten Werke in direkter Nachfolge zu den *Manières de langage* ist William Caxtons *Dialogues in French and English*, wahrscheinlich Mitte des 15. Jahrhunderts verfasst.<sup>8</sup> Dort werden kurze Gesprächssequenzen aneinandergesetzt, deren Abfolge alphabetisch – nach dem Namen der ersten angesprochenen Person – geordnet ist.

"Augustin, ou estu?"  
 "Il est a lescole.  
 Il sen ala a prime.  
 Il reuendra a tierce,  
 Non fera mie a mydy."  
 "On viegne a none."  
 "Ie vouldroye quil demourast  
 Iusques a vespres,  
 Voire, iusques a complye;  
 Et sil demourast  
 Iusques a matines  
 Ou iusques a mynuyt,  
 Et sil ne reuenist iamais,  
 Ie ny acompteroie gaires.  
 "Adrien, parles a moy:  
 Combien de moys sont en lan?  
 Quels sont ils?"  
 "Januier, Feurier, [...]  
 (Caxton: 27 [22-39])

"Austyn, where art thou?"  
 "He is at the scole,  
 He is goon to prime.  
 He shall come agayn at tyerse,  
 He shall not at mydday."  
 "Now come a none."  
 "I wolde that he abode  
 Vntil euensonge,  
 Ye truly, until complye  
 And yf he taried  
 Vntil matyns  
 Or until mydnyght  
 And yf he come neuer,  
 I shold not recche moche."  
 Adryan,, speke to me:  
 How many monethes ben in the yere?  
 Which ben they?  
 Janiuer, Feuerer, [...]

<sup>7</sup> An dieser Stelle sei auf die Ausführungen in der Einleitung zum grammatikorientierten in Abgrenzung vom kommunikativen Ansatz im Sprachunterricht verwiesen (Kapitel 1.1).

<sup>8</sup> Henry Bradley, der Herausgeber der hier verwendeten Ausgabe, verweist auf Angaben aus dem Jahr 1483, hält jedoch ein deutlich früheres Erscheinungsjahr für wahrscheinlicher (Bradley 1988: v, vi) Eine ausführliche Beschreibung dieses Textes für den Fremdsprachenunterricht gibt Hüllen 1995.

Die Sequenzen bestehen selten aus mehr als drei Replikwechseln, können jedoch aufgrund von ausführlichen Vokabellisten sehr lang sein. Im Gegensatz zu den sehr frühen *Manières de langage* des 14. Jahrhunderts sind nun Ausgangs- und Zielsprache nebeneinander angeordnet (vgl. Lambley 1920: 35), so dass die Übersetzung jederzeit mit dem Original verglichen werden kann – eine Methode, die sich bewährt und derer sich die Sprachlehrer in der Renaissance durchgängig bedienen.

Eine Ausrichtung auf angemessenes Gesprächsverhalten durch situative Einbettung ist bereits in Ansätzen bei Caxton enthalten, diese wird jedoch der Sequenz mit monologischen Hilfsmitteln in Form von Erläuterungen, das heißt, "short narrating texts between the dialogues, which create natural scenes of communication and even some action" (Hüllen 1995: 111), vorangestellt. Der Unterschied zu den Konversationsmodellen der Renaissance besteht darin, dass das Gesprächsverhalten nicht dialogisch demonstriert wird. Stattdessen bekommen die Phrasensammlungen auf einer anderen Ebene und von einer anderen, nämlich auktorialen Instanz die entsprechenden Situationen zugewiesen.

"Sire, dieu vous garde!"  
 Cest le plus byef  
 Que on puis dyre  
 Aux gens en saluant.  
 Ou, en aultres vsages: –  
 "Syre, vous soyes bien venues."  
 "Vous, dame ou damoyselle,  
 Vous soye la bien venu."  
 Sire, dieu vous doinst bon jour."  
 "Dame, bon jour vous doinst nostre  
 sire."  
 Compaignon ou amye,  
 Vous soies le bien venus."  
 (Caxton: 4 [24-36])

"Syre, god you kepe!"  
 That is the shortest  
 That one may saye  
 To the people in salewyng.  
 Or, in othir vsages: –  
 "Sire, ye be welcome."  
 "Ye, lady or damoyselle,  
 Ye ben welcome."  
 "Syre, god gyue ye good daye."  
 "Dame, good daye giue you our  
 lord."  
 "Felawe or frende,  
 "Ye be welcome."

In dieser Form muten Caxtons *Dialogues* in der Tat eher als eine "contextualized word-list" (Hüllen 1995: 108) als ein "Gesprächsbüchlein"<sup>9</sup> an. Zwischentexte dieser Art treten in den Konversationsmodellen des hier untersuchten Korpus nicht mehr auf. Die Darstellung von Handlung und Situation kommt ganz dem Kontext im Dialog zu, nicht aber Kommentaren einer anderen Instanz.

Ungeachtet solcher und weiterer Unterschiede bilden die *Manières de langage* zusammen mit den Colloquia eine Voraussetzung für die Entwicklung der didaktischen Dialoge, wie sie in der Renaissance in großer Zahl verfasst werden.

<sup>9</sup> Unter dem Titel "Gesprächsbüchlein" hat Hoffmann von Fallersleben 1854 eine französisch-niederländische Version dieses Lehrwerks herausgegeben.



There was thus much in common between the teaching of Latin and the teaching of French. The dialogues, which form so important a feature of the French text-books of the time, were certainly indebted to the Latin Colloquia, although they also continue the tradition of the mediaeval French conversation books. (Lambley 1920: 185)

Sie sind beide konkrete Vorformen der Lehrbücher, die im 16. und 17. Jahrhundert verwendet wurden. Ihnen ist von Anfang an ein didaktisches Ziel inhärent.

Eine andere Voraussetzung für die Entwicklung der didaktischen Dialoge liegt außerhalb von Traditionen des Fremdsprachenunterrichts. Im Prozess der "Veralltäglichsung" (Burke 1998b: 29, vgl. Kapitel 1) dringen kulturelle Phänomene der Renaissance in Lebensbereiche vor, die ihrer ursprünglichen Verwendungsabsicht entgegenzustehen scheinen. So auch der Dialog als Form des gelehrten, literarischen Diskurses. Betrachtet man den Fremdsprachenunterricht als einen solchen abgelegeneren Bereich, dann sind Modellkonversationen auch im Zusammenhang mit einer Dialogtradition zu sehen, die nicht didaktischer Natur ist. Der Ausgangspunkt dieser Tradition wird – neben den frühen Ausformungen bei Plato und Aristoteles – bei Cicero gesehen (vgl. u.a. Kushner 1977, Geißner 1998). Der Dialog gewinnt in dieser Tradition als literarisch gestaltetes Gespräch die Stellung einer eigenen Gattung.

Im prägnanten Sinne ist Dialog das literarisch gestaltete Gespräch als Gebilde selbständiger Art, welches sich als eine eigene literarische Gattung erfassen lässt. Jede Sphäre menschlicher Erkenntnis, neben der philosophischen besonders die religiöse, ästhetische, politische, ökonomische, ist im Dialoge gestaltet worden. (Wildbolz 1958: 251)

Die Gestaltung literarischer Dialoge<sup>10</sup> hängt im Wesentlichen von einer Darstellung verschiedener Standpunkte ab, die von historischen Persönlichkeiten oder fiktiven Personen als Dialogteilnehmer diskutiert werden. Erkenntnis wird im Dialog nicht als Denkergebnis verkündet, sondern als Prozess inszeniert. Der literarische Dialog steht außerdem für ein Zusammenspiel von Affektsphäre und intellektueller Sphäre, das sich in der das Gespräch umrahmenden Situation äußert: Die Dialogpartner finden sich außerhalb ihrer Tagesgeschäfte und inmitten (quasi-)natürlicher Umgebungen wie Landschaften und Gärten zusammen.<sup>11</sup> Bereits bei Cicero spielt für die Dialogsituation der Begriff *otium* eine wichtige Rolle. Insgesamt zeichnen sich Prosadialoge wie die der Humanisten durch einen hohen Grad an Subjektivität aus. Sie bewegen sich fernab von

---

<sup>10</sup> Folgende Ausführungen beziehen sich auf Wildbolz (1958: 251) und Tinkler (1988: 203-14).

<sup>11</sup> Frühes Beispiel für Betonung der sinnlichen Seite im Dialog ist der Garten als Gesprächsort in Morus' *Utopia*. Auch Dialogautoren der italienischen Renaissance verlegen ihre Unterhaltungen in am *locus amoenus* ausgerichtete Gärten und Landschaften (vgl. Tinkler 1988: 211, Buck 1996: 37ff.). Erinnert sei an dieser Stelle aber gleichfalls an die Bedeutung einer natürlich-sinnlichen Umgebung für das gesamte Werk in Boccaccios *Decamerone*, wo sich eine Gesellschaft in idyllischer Landschaft vor der pestgeplagten Außenwelt verbirgt und der gesellige Umgang nicht nur zur alleinigen Unterhaltung, sondern förmlich zur Überlebensstrategie wird.

strenger Terminologie, und die Meinung des Autors lässt sich nicht mit den Äußerungen eines Dialogteilnehmers gleichsetzen, selbst wenn er dessen Namen trägt. Im Gegenteil: "it became a curious convention of the genre for characters to present arguments in dialogues that were known to be inconsistent with their views in life." (Tinkler 1988: 211)

Hier liegen zumeist die größten Unterschiede zu didaktischen Dialogen. Wird die Dialogform für zweckgebundene Bereiche wie den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht, dann tritt Subjektivität und die Pluralität der Standpunkte in den Hintergrund. Das Hauptanliegen didaktischer Musterdialoge besteht in der Demonstration der Fremdsprache, nicht in exakt ausgestalteten dialogischen Erkenntnisprozessen. Dominique Dubarle schließt zwar bestimmte Formen von echten Dialogen aus: "Die Rolle jedes einzelnen [Gesprächspartners] ist keineswegs die, zu wiederholen, was der andere gesagt hat, noch auch einfach dazu seine Zustimmung zu geben [...]" (Dubarle 1968: 3). Aber selbst wenn die Meinungsbildung und der Meinungs Austausch im Dialog nicht vollzogen, sondern offensichtlich fingiert werden, sowie wenn die Ausführungen eines Dialogteilnehmers durch Einwürfe des anderen nur gestützt werden, so ist es dennoch wichtig, für diese Formen der didaktischen Dialoge das Modell zu erkennen, eröffnen sich doch auf diese Weise für den Autor des Lehrwerks die Möglichkeit, mehr als reine Sprachvermittlung auszuüben. So integriert zum Beispiel John Florio, ein gelehrter und ambitionierter Sprachlehrer des Italienischen, in seine Lehrbücher *Firste Fruites* und *Second Frutes* ausführlich Ansichten über die schlechte Ausbildung englischer Edelleute sowie Kommentare über englische Dramen, die seines Erachtens jeder *decorum*-Theorie zuwider laufen.<sup>12</sup> Ein anderer Zeitgenosse wiederum diskutiert die Bedeutung verschiedener Sprachen – vom Hebräischen über das Syrische und Arabischen bis zum Griechischen und Latein – für Literatur und Religion (vgl. Eliot 1593: "The Tongues"). Unter den didaktischen Dialogen sind es gerade diese Dialoge – oberflächlich unvollkommene Nachbildung philosophischer oder literarischer Dialoge, – die weit über die Funktionen von Sprachlehrbüchern hinausreichen, ohne aber diese Aufgaben zu vernachlässigen.

---

<sup>12</sup> Florio nennt englische Dramen beispielsweise "Representations of historie, without any decorum." (Florio 1591: 23)

#### 4.1.2 Erscheinungsformen der Konversation

In den einleitenden Bemerkungen zu diesem Kapitel ist bereits angeklungen, dass der Begriff Konversation verschiedene Gesprächstypen umfasst. Die Ausführungen zu den Vorläufern der Modellkonversationen des 16./17. Jahrhunderts enthalten darüber hinaus verschiedene charakterisierende Merkmale von Gesprächsformen. Fasst man nun diese Teilaspekte zusammen und bringt sie mit Entwicklungen der Renaissance in Verbindung, kristallisieren sich drei Gesprächsformen heraus, die wir zweckgebundenes Gespräch, gepflegte Konversation sowie themenbezogener Dialog nennen wollen. Nach dieser Unterscheidung sollen im Folgenden die didaktischen Dialoge gruppiert werden.

In direkter Nachfolge zu den Colloquia sowie den *Manières de langage* stehen die *zweckgebundenen Gespräche*. Als didaktische Dialoge, mit denen das elementare Wissen für den alltäglichen Sprachgebrauch vermittelt werden soll, bilden sie den Einstieg in die Fremdsprache. Sie sind typischen Kommunikationssituationen des Alltags nachempfunden. Der Begriff Gespräch trägt den Zusatz "zweckgebunden", weil diese Art der Lehrbuchdialoge ein konkretes kommunikatives Ziel hat, das sich ganz allgemein mit "Bewältigung einer Alltagssituation" beschreiben lässt. Die Motivation, das Gespräch zu führen, ergibt sich überhaupt erst aus diesem kommunikativen Ziel. Dementsprechend gestaltet sich die Gesprächsführung: zweckgebundene Gespräche zeichnen sich durch einen hohen Grad an Zielgerichtetheit aus. Die alltägliche Begebenheit steht einzig und allein im Mittelpunkt des Kommunikationsinteresses, so dass es zu keinerlei thematischen Abweichungen kommt. Der Zweck des Gesprächs besteht darin, ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Besonders anschauliche und gleichzeitig typische Beispiele für diesen Typus sind die Verkaufsgespräche, deren Behandlung bei den Lehrbuchautoren sehr beliebt war und in so gut wie keinem Werk fehlen durfte.

*Voyageur François.* Sir, have you very good Gloves?  
*Marchand Mercier.* What Gloves, Sir, will you please to have?  
*V.* Shew me some Doe-skin Gloves trimmed, if you have any.  
*M.* Sir, here bee choice ones. Try these on. I think they will fit ye.  
*V.* No, they are too little. Shew me that pair. They are somewhat too big.  
*M.* What d'ye think of these?  
*V.* I fancy these will fit me. But are they well sowed?  
*M.* Very well. Sir.  
*V.* What must you have for 'em?  
*M.* Six Shillings.  
*V.* I'll give ye five.  
*M.* Six-pence more, if you please.  
*V.* No, 'tis enough.  
*M.* Take 'em.  
(Miège 1685: 76f.)

Das dialogimmanente Ziel ist der Erwerb von Handelswaren und aus diesem Grund wird das Gespräch überhaupt geführt. Jede sprachliche Handlung im Dialog – sei es, die Waren anzubieten, sie anzuprobieren oder um den Preis zu feilschen – entsteht vor dem Hintergrund, erfolgreich Einkäufe zu tätigen. Das Ergebnis des Dialogs ist der Kauf beziehungsweise Verkauf von Waren und ist in diesem Sinne am Dialogschluss ablesbar.

Aber auch Gespräche, die Alltägliches wie Aufstehen, zur Schule Gehen oder den Tisch Decken thematisieren, und wo der Dialog nicht unbedingt mit einem konkret fassbaren Ergebnis endet, sind zweckgebunden, da sie in gleicher Weise alltägliche Tätigkeiten um ihrer selbst willen in den Vordergrund stellen.

Ho Fraunces rise, and get you to schoole: you shalbe beaten, for it is past seuen: make your self readi quickly, say your prayers, than you shall haue your breakefast.  
Margerite, geeue mee my hosen: dispatche I pray you: where is my doublet? bring my garters, and my shooes: geeue mee that shooyng horne.  
Take first a cleane shirte, for yours is fowle.  
Make hast then, for I doo tarie too long.  
It is moyst yet, tary a litle that I may drie it by the fier.  
I cannot tary so longe: go your way, I will none of it.  
Your mother will chide mee if you go to schoole without your cleane shirt.  
I had rather you shouldst be shent, then I should be either chid, or beaten: [...].  
(Hollyband 1573: 62)

Sinn und Zweck dieser Gespräche gehen genauso aus alltäglichen Anliegen hervor wie bei den Verkaufsgesprächen, zeigen sie doch sprachliche Äußerungen, die alltägliche Handlungen begleiten beziehungsweise zur Verrichtung des Tagesgeschäfts notwendig sind. Die Gespräche rekurrieren ausschließlich auf diese handlungsbegleitende Rede, um den Sprachschüler mit dem entsprechenden Vokabular vertraut zu machen. Sie unterscheiden sich damit von Dialogen, in denen die alltägliche Begebenheit lediglich als Gesprächsrahmen dient, der für die Behandlung abstrakterer und vom Alltag, somit der unmittelbar das Gespräch umgebenden Situation unabhängiger Themen genutzt wird. Die dialogschreibenden Sprachlehrer kennzeichnen diese Unterscheidung mit den Ausdrücken "familiar talkes/speeches" in Abgrenzung zu "select dialogues" oder nur "dialogues". Erstere sind die hier als zweckgebundene Gespräche benannten Dialoge, letztere beziehen sich auf eine zweite Gesprächsform, die gepflegte Konversation.<sup>13</sup>

Als eine spezielle Form der zweckgebundenen Gesprächen gelten die Colloquia. Sie unterscheiden sich von anderen zweckgebundenen Gesprächen durch ihre unbedingte

---

<sup>13</sup> Vgl. unten den Abschnitt zur zweiten Gesprächsform, den gepflegten Konversationen. Eindrücklichstes Beispiel für die Einbettung von verschiedensten Diskussionen in Alltagssituationen ist das Lehrwerk von Peter Erondell, *The French Garden*.

Ausrichtung auf Schüler der Lateinschulen. Infolgedessen zeigt auch die thematische Ausgestaltung der Dialoge vornehmlich den Alltag in der Schule wie auch das Leben der Schüler vor und im Anschluss an den Unterricht.

Iohn. Boyes, what noise is there, as if (your) Master were absent?  
Lambert. These two contend.  
I. You youthes, about what doe you contende?  
Martin. Hee will not restore me my quill which hee hath taken away.  
I. If hee doe it not quickly, let him look for me with the rod.  
L. He saith he will run away.  
I. Hould yee him and bring (him) to me.  
(Brinsley 1617: 8)<sup>14</sup>

Wenngleich sich die Colloquia von anderen zweckgebundenen Gesprächen durch ihre jugendliche Zielgruppe unterscheiden, haben sie doch mit ihnen gemeinsam, ausschließlich das Alltagsleben zu porträtieren.

Distinktives Merkmal der zweckgebundenen Gespräche ist also die deutliche Ausrichtung auf Standardsituationen des Alltags. Ein weiteres Merkmal ist die in den Dialogen porträtierte soziale Schicht. Der dargestellte Alltag ist für gewöhnlich der einer wirtschaftenden Gesellschaft.<sup>15</sup> Die didaktische Zielgruppe ist entsprechend die Mittelschicht. Bereits die *Manières de langage* des 14. und 15. Jahrhunderts entstanden auf den Bedarf von Händlern und anderen Reisenden hin, richteten sich also auch an die Mittelschicht. Zu dieser Schicht gehören gleichfalls die Schüler der Lateinschulen, deren Alltag Thema in den Colloquia ist. Da Kinder der aristokratischen Oberschicht von Privatlehrern unterrichtet wurden, setzen sich also die Schulklassen vornehmlich aus den Sprösslingen der Mittelschicht zusammen. Thematisch schlägt sich die Ausrichtung auf die Zielgruppe Mittelschicht natürlich in den Dialogen nieder, so dass dieser Umstand zusammen mit der Besonderheit der zweckgebundenen Gespräche, das Alltägliche in den Mittelpunkt zu rücken, auch die thematischen Unterschiede als Differenzierungsmöglichkeit zu anderen Gesprächsformen nach sich zieht.

Damit unterscheiden sich die zweckgebundenen Gespräche maßgeblich von der zweiten Gruppe der Lehrbuchdialoge, die wir im Folgenden als *gepflegte Konversationen* bezeichnen wollen. Ihnen liegt ein Verständnis von Konversation im Sinne des gesellschaftlichen Verkehrs und Umgangs zugrunde. Mit der Entstehung eines Konversa-

---

<sup>14</sup> Brinsleys Lehrbuch ist eine getreue Übersetzung aus dem Lateinischen. Mit Klammern markiert Brinsley Wörter, die für guten englischen Ausdruck unabdingbar sind, jedoch nicht im lateinischen Original auftreten.

<sup>15</sup> Die Gesellschaft Englands im ausgehenden 16. und im 17. Jahrhundert kann mit Maurice Ashley in vier soziale Schichten unterteilt werden: Hochadel (*nobility*), niederer Adel (*gentry*), Mittelschicht (*professional and mercantile classes*) und die mit drei Vierteln der gesamten Bevölkerung größte Klasse, das einfache Volk (*common people*) (vgl. Ashley 1975: 17ff.).

tionsideals in der Renaissance und der Ausformung von Kommunikation zu einer Kunst der Unterhaltung entstehen Gesprächsformen, die nicht an ein praktisches Anliegen gebunden sind, sondern dem Selbstzweck unterliegen und in besonderem Maße dem Vergnügen wie auch der Rekreation dienen. Ihre Funktion entspricht also am deutlichsten dem *delectare* als einem der drei Aufgaben eines Redners, wie es eingangs bereits hervorgehoben wurde. In dieser Eigenschaft sind die gepflegten Konversationen nicht auf direkt fassbare kommunikative Zwecke zu reduzieren, auf die sie zielgerichtet zuarbeiten. Stattdessen ist der Gesprächsfluss frei und ungezwungen, von den Anforderungen, die die Bewältigung konkreter kommunikativer Aufgaben mit sich bringt, unabhängig.

Let us go walk in *Covent Garden*, we shall meet company there.  
We will rather go to our Garden, if you please Sir.  
Have you taken the Key of the door with you?  
Do you believe, I have forgot it? No no, I have got it.  
Open the door then, and let us see if your Garden is finer than mine. Indeed here is a fine Garden, and worthy to be seen. You have fine Walks, and very fine Trees,  
Let us Walk a little under this Arbour, for it is very hot here.  
Let us go no more into the Sun, for without doubt our heads will ake.  
Let us take each one a flower in our hand to carry it to our Mistresses.  
What flower will you have? See here are Roses and Carnations.  
Gather so many as you please, they are at your service, and all that is in my Garden.  
Sir you have here a fine Vine, as I have been told?  
There is a very fine one that brings many grapes.  
We will come to eat some when they are ripe.  
Sir, you will oblige me, and you shall be very welcome.  
(Colsoni 1688: 192f.)

Um so mehr spielt Stil als Ausdruck gehobener Lebensart eine Rolle. Die Konversationen sind insofern gepflegt zu nennen. Thematisch äußert sich das dadurch, dass sachlich-geschäftliche Themen in den Hintergrund treten, sogar ganz verschwinden, und dafür die Herstellung beziehungsweise Festigung sozialer Bindungen eine übergeordnete Rolle spielt.<sup>16</sup> Gepflegte Konversationen geben, um in der Terminologie Malinowskis (1974: 350) zu sprechen, "phatischer" Kommunikation wesentlich mehr Raum, als das bei den zweckgebundenen Gesprächen der Fall ist. Unter phatischer Kommunikation ist die Art der Rede zu verstehen, die nicht als Mittel zum Informationsaustausch fungiert.

Und beim geselligen Zusammensein [wird] unser Gespräch zu der [...] "phatischen Kommunikation", die dazu dient, Bande der persönlichen Gemeinsamkeit zwischen Menschen her-

---

<sup>16</sup> Die Anstandsliteratur, die laut Berger einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Ausformung der Konversation zur Kunst hat, rekurriert immer wieder darauf, dass Konversationsthemen nicht beruflicher oder wissenschaftlicher, überhaupt nicht spezieller Natur zu sein haben. Abgesehen von der Instrumentalisierung von Kunst und Literatur zur Demonstration seines "wit", gilt jede Zurschaustellung von Wissen sowie die Behandlung wie auch immer gearteter Themen im Tiefgang als unhöflich und pedantisch (Vgl. Berger 1978: 52 und passim).

zustellen, die lediglich durch das Verlangen, nicht allein zu sein, zusammengekommen sind, und in keiner Weise dem Zwecke dient, Ideen zu übermitteln. (Malinowski 1974: 352)

Die Abkehr vom Geschäftlichen in Verbindung mit der Zuwendung zum Geselligen und Erholsamen spiegelt sich sowohl in den anvisierten Lernern wider, Mitgliedern der aristokratischen Schichten, von denen angenommen werden kann, dass hauptsächlich sie die geistreiche Unterhaltung zu ihrem Vergnügen betreiben (können), als auch in der thematischen Gestaltung. Eine Ausrichtung auf einen bestimmten Nutzen, der sich nach dem Gespräch konkret als Resultat festhalten lässt, wie das bei Verkaufsdialogen zum Beispiel der Fall ist, kann nur in Ausnahmen aufgezeigt und nicht als Motivation für die Dialoge verstanden werden. Stattdessen beziehen sich die gepflegten Konversationen weniger auf Alltägliches um dessen selbst willen als auf abstrakte Gebiete wie Wertvorstellungen oder Fragen der Moral. Sie reichen von einem Austausch über den Nutzen des Fremdsprachenlernens bis zur Unterhaltung darüber, ob eine Frau ihren Gatten oder ein Mann seine Gattin mehr liebt. Alltägliche Begebenheiten aus dem Freizeitbereich wie beispielsweise ein Bootsausflug beziehungsweise Begebenheiten aus dem Leben der Oberschicht können jedoch als Rahmen dienen, um Gespräche dieser Art einzubetten. Es besteht demnach durchaus ein Bezug zum Alltag der Zielgruppe. Es muss nur deutlich werden, dass dieser sich aufgrund divergierender Lebensweisen der verschiedenen Bevölkerungsschichten von dem in den zweckgebundenen Gesprächen stark unterscheidet und eine andere Funktion für den Dialog besitzt, wie auch das Gespräch an sich eine andere Funktion für die Ober- im Vergleich zur Mittelschicht besitzt. Für erstere ist sie die dominierende Form des gesellschaftliche Umgangs, für letztere Instrument zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben.

Da unter den Modelldialogen die gepflegten Konversationen auf eine Gesprächskultur zurückgehen, die sich selbst erst in der Renaissance entwickelt hat, gibt es keine direkten Vorläufer zu diesem didaktischen Gesprächstyp. Die gepflegten Konversationen sind eine Erscheinung, die im 16. Jahrhundert erstmals unter den didaktischen Dialogen hervortritt, wohingegen sich die zweckgebundenen Gespräche so oder in ähnlicher Form mit den Colloquia und den *Manières de langage* bereits im 14. Jahrhundert belegen lassen. Damit stellen die gepflegten Konversationen allein durch ihre Existenz einen Beweis sowohl für die These dar, dass der Dialog als kulturelles Phänomen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen Fuß zu fassen vermag, als auch für die These, dass sich die didaktischen Dialoge technisch auf dem Stand der Zeit bewegen.

Eine Gemeinsamkeit, die zweckgebundenes Gespräch und gepflegte Konversation aufweisen, ist, dass sich beide an der Sprache natürlicher Kommunikation orientieren. Aufgrund ihrer Nähe zum Geschehen des (alltäglichen) Lebens und aufgrund des didaktischen Ziels, den Sprachgebrauch in diesem Bereich zu vermitteln, können die zweckgebundenen Gespräche wie auch die gepflegten Konversationen nur als Nachbildungen tatsächlich gesprochener Sprache verstanden werden. Das besitzt für die zweckgebundenen Gespräche in etwas stärkerem Maße Gültigkeit als für die gepflegten Konversationen, wo enorm viel Wert auf elegante, geschliffene Sprache gelegt wird und man zuweilen in dem gewählten Ausdruck eine Affinität zur Schriftsprache erkennen kann (Berger 1978: 54). Diese Anzeichen sind jedoch als Tendenzen zu verstehen. Insgesamt stehen beide Gesprächsformen dem mündlichen Sprachgebrauch nahe. Als didaktischen Dialogen ist ihnen natürlich ein erzieherisches Moment in dem Sinne inhärent, dass sie ein Gesprächsverhalten vorführen, wie es sein sollte, nicht unbedingt, wie es der Realität entspricht. Erklärtes Lernziel des modernen Fremdsprachenunterrichts ist dialogisch-kommunikative Kompetenz. Zu erfolgreichem sprachlichen Handeln gehört nicht allein das Wissen um Grammatik und Vokabeln, sondern auch der angemessene Einsatz der sprachlichen Fertigkeiten in einem entsprechenden Kontext, wie sie die Modellkonversationen mit ihrer Darstellung der vielen verschiedenen Gesprächssituationen zu vermitteln imstande sind.

Diese Feststellung nimmt auch gleich Bezug auf einen Unterschied zur dritten Erscheinungsform der Modellkonversationen, die *themenbezogenen Dialoge*. Sie scheinen den Bezug zur gesprochenen Sprache nicht mehr aufrecht zu erhalten und stattdessen in ihrer Konzeption zur Schriftsprache zu tendieren. Dieser Eindruck ist jedoch vielmehr eine Folge der für diese Dialogform typischen Konzentration auf die Behandlung eines Themas, als eine wirklich eindeutige Zugehörigkeit zur Schriftsprache. Die Gesprächsgrundlage bilden nämlich nicht länger Begebenheiten aus der Welt des alltäglichen Lebens, sondern in irgendeiner Form bedeutungsvolle Themen, in der Regel aus den Bereichen Bildung, Moral, Ideale und Werte. Mit dieser Anbindung an die Behandlung eines bedeutungsvollen Themas stehen die themenbezogenen Dialoge dem Prosalialog der Renaissance nahe, wo der Dialog an Bedeutung für den Prozess der Meinungsbildung durch aktiven Meinungsaustausch gewinnt.

*Mr. Wit.* The exercises, in which the young Nobility are trained, must have these two ends; namely, to make them capable for employment in the cōmon-weale, and also to be able to make use of them themselves as well for regard of the recreation of the minde, as for the



health and agility of the body. And the first exercise, which I thinke a Gentleman ought to give himselfe unto, is dancing.

*Lewis.* I would have him begin yong, for these great bodies, which are about twenty, are so stiffe, and unweldy, that they can very hardly bee framed to it: but if betimes he apply himselfe to it, he will take such a habitude of comely carriage of his body, that he will afterwards finde a more lively, light, & free moving of his members.

*M. Grave.* I hold this exercise too ridiculous, & am perswaded it was invented by drunkards, who being heated with the fume of the wine, were stirred up to such foppish & unfit leapings and motions.

*M. Wit.* Yet for all that, the abuse of a thing ought not take away the use thereof: [...].

(Sherwood 1634: 175f.)

Wie in diesem Dialog über die "exercises of Nobilitie and Gentry" so steht prinzipiell die Behandlung eines Themas derart im Vordergrund, dass gemeinhin auf Beiwerk in Form von Höflichkeitsbekundungen, ja selbst auf Begrüßung und Verabschiedung verzichtet wird. Die Sequenz aus dem Lehrwerk von Sherwood gibt die ersten vier Wortwechsel des Dialogs wieder. Im Gegensatz zu den gepflegten Konversationen und den zweckgebundenen Gesprächen entfallen einleitende Gesprächsbeiträge. Dialogteilnehmer Mr. Wit spricht stattdessen gleich zur Sache.

Eine Untergruppe der themenbezogenen Dialoge konstituiert das Lehrgespräch, wenn es sich dabei um einen dialogischen Vorgang handelt. Frage-Antwort-Dialoge wie aus dem vorangegangenen Kapitel sind ausgeschlossen aufgrund der Beschränkungen (zum Beispiel in der Sprechaktwahl), die sie den Dialogteilnehmern auferlegen. Für den Dialog in unserem Verständnis spielt jedoch die freie Führung des Dialogs in Anlehnung an Denkprozesse eine wesentliche Rolle.

Die Textgruppe der themenbezogenen Dialoge lässt sich insgesamt weniger deutlich von den gepflegten Konversationen differenzieren als von den zweckgebundenen Gesprächen. Aus didaktischer Perspektive unterscheidet sie sich zwar von den anderen beiden Gesprächsformen durch ihren erhöhten Schwierigkeitsgrad, aber aus dialogkonzeptioneller Sicht scheinen die themenbezogenen Dialoge eine Weiterführung der geistreichen Unterhaltung mit der Betonung auf Meinungsbildung beziehungsweise Meinungsaustausch im Bereich moralischer und wertbezogener Themen zu sein. So sind sie auch in der Mehrzahl in Lehrbüchern zu finden, die hauptsächlich gepflegte Konversationen beinhalten. Dass die Lehrbuchverfasser einen Unterschied zu den gepflegten Konversationen spürten, wird deutlich daran, dass sie diese Gesprächsform seltener als "dialogues" bezeichneten, sondern als "discourses" oder "reasoning upon ..." (so z.B. Colsoni 1688 und Florio 1578). Die themenbezogenen Dialoge stehen als Gesprächsform also den gepflegten Konversationen nahe, welche wiederum als Oberschicht-Pendant zu den zweckgebundenen Gesprächen erscheinen.

Damit ergibt sich eine Skala von Gesprächsformen, die von den zweckgebunden Gesprächen über die gepflegten Konversationen bis zu den themenbezogenen Dialogen reicht, Differenzierungsmerkmale von Zielgerichtetheit und Themenbezogenheit über das Spannungsfeld Mündlichkeit – Schriftlichkeit bis hin zur Zielgruppe aufweist, und somit ausreichend Möglichkeit bieten sollte, die Texte des Konversationskorpus zu beschreiben.

## 4.2 DAS KORPUS

Das Textmaterial der Konversationen setzt sich aus zweiundzwanzig Dialogsammlungen zusammen, die zwischen 1532 und 1687 erschienen sind. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet,<sup>17</sup> neben den bekannten Dialogen von Hollyband, Florio oder Bellot auch solche in das Korpus aufzunehmen, denen keine herausragende Stellung zukommt, um auch das durchschnittliche Niveau der didaktischen Modellkonversationen in der englischen Renaissance erfassen zu können. Gleichmaßen wichtig ist aber auch, mit dem Korpus einen Eindruck von der großen Vielfalt der didaktischen Dialoge zu vermitteln. Als verhältnismäßig ergiebige Quellen erwiesen sich dabei insbesondere die Arbeiten von Kathleen Lambley und Foster Watson zu Bildung und Erziehung im England des 16. und 17. Jahrhunderts. Aber auch in den Renaissance-Lehrbüchern selbst wird immer wieder auf verschiedene zeitgenössische Sprachlehrer und ihre Werke verwiesen. Mithin entstand ein Korpus, das didaktische Dialoge für insgesamt acht Zielsprachen (Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch, Deutsch, Latein, Griechisch und Malaiisch) mit ganz unterschiedlichen Zielgruppen (Kinder, Frauen, Bürgertum, Aristokratie sowie die Prinzessin und spätere Königin Mary I.) enthält sowie verschiedene methodische Ansätze repräsentiert (Dialog im Dienste eines grammatikorientierten, wie er für die Lateinschulen charakteristisch ist, in Abgrenzung zum kommunikativen Ansatz des Unterrichts moderner Fremdsprachen<sup>18</sup>), die der Arbeit mit den Modellkonversationen auf unterschiedliche Weise Raum geben.

Der überwiegende Teil der didaktischen Dialoge ist für den Erwerb der modernen Fremdsprachen bestimmt gewesen, lediglich drei Lehrbücher wurden für den institutionellen Unterricht konzipiert. Modellkonversationen sind in der englischen Renaissance in erster Linie ein Phänomen der Vermittlung der Nationalsprachen und weniger der

---

<sup>17</sup> Zu grundsätzlichen Kriterien bei der Zusammenstellung des Korpus siehe *1.2 Das Korpus*.

<sup>18</sup> Eine Gegenüberstellung dieser beiden Ansätze, die im Wesentlichen mit der Unterscheidung zwischen institutionellem und privatem Sprachunterricht einhergeht, vollzieht Kapitel 1.1.

Bildungssprachen Latein und Griechisch. Vom Lehrplan der Schulen und Universitäten weitestgehend ausgeschlossen, war der Unterricht moderner Fremdsprachen Privatangelegenheit. Sprachlehrer verdingten sich als Tutoren in Adelsfamilien, andere boten ihre Dienste der Mittelschicht an, wo sie ebenfalls ihre Schüler in deren Zuhause besuchten. In beiden Fällen standen die Lehrer nicht ganzen Klassen von Schülern gegenüber, sondern unterrichteten im sehr kleinen Kreis. Wieder andere Sprachlehrer eröffneten Sprachschulen, wie zum Beispiel Claudius Hollyband<sup>19</sup>, der einer der erfolgreichsten war und in dessen Schule nicht nur Französisch, sondern auch Latein gelehrt wurde. Mithin bot er eine umfassende Schulbildung an, nicht nur sprachlichen Ergänzungsunterricht.

Der Unterschied in der Methodik der Vermittlung zwischen den Bildungssprachen Latein und Griechisch sowie den modernen Fremdsprachen ist auf den unterschiedlichen Stellenwert im Rahmen der Erziehungsvorstellungen zurückzuführen (vgl. Kapitel 1.1). Während sich nach althergebrachter Meinung der bloße Erwerb des lateinischen Grammatiksystems bereits positiv auf den Geist auswirkt und die Sprache darüber hinaus das Instrument zur Aneignung allen weiteren Wissens bildet, gelten Kenntnisse des Französischen oder Italienischen lediglich als Hilfsmittel für den sprachlichen Austausch, auch wenn der dann als Kunst verstanden wurde. Hinter dem Unterricht der modernen Fremdsprachen steht kein Erziehungsauftrag, sondern ein praktisches Anliegen. Infolgedessen gerät die Grammatikvermittlung, wie sie im institutionell verankerten Unterricht gehandhabt wird, in den Hintergrund, weil sie zum einen im Bereich der modernen Fremdsprachen nicht den allgemeinbildenden Wert für die geistig-formale Erziehung der Schüler besitzt, und zum zweiten, weil sie in ihrer traditionellen Form dem kommunikativen Ansatz im Wege steht.

They [die Lehrer moderner Fremdsprachen] believed in getting the pupil to use the language at once; they therefore made simple and interesting dialogues the basis of their instruction, taking care that this was accurately pronounced. Grammar they used sparingly at first; the grammar rules generally come after the dialogues [...]. (Yates 1968: 139)

Sprachunterricht vollzieht sich in Anlehnung an den natürlichen Spracherwerb. Wenn man überhaupt theoretische Ausführungen vor die Arbeit mit den didaktischen Dialogen stellte, dann waren dies die Regeln zur Aussprache. Einige Lehrbücher kommen ganz und gar ohne sprachtheoretische Erklärungen aus. Die Dialoge demonstrieren die

---

<sup>19</sup> Hollyband anglierte seinen eigentlichen Namen Desainliens. Seine Lehrwerke hat er in London unter dem Namen Hollyband (auch Hollibande) veröffentlicht, weswegen er auch im Text so benannt wird. Die hier verwendeten Faksimiledrucke seiner Lehrbücher wurden jedoch in der Serie *English Linguistics 1500-1800* unter dem Namen Desainliens herausgebracht.

Fremdsprache im Gebrauch und es wurde angenommen, dass davon alles abgeleitet werden kann, was nötig ist zu wissen. Ausschließlich aus Dialogen bestehende Sprachlehrbücher stellen eine Art von Lehrmaterialien dar, die Niels Haastrup unter der Bezeichnung *phrase-books* als "collections of ready-made, idealized dialogues, presented in at least two languages, the source language and the target language(s)" definiert (Haastrup 1994: 66). In den überwiegend zweisprachigen Dialogsammlungen – drei Texte des Korpus sind dreisprachig (Dugrès 1639, Shirley 1656, Colsoni 1688), ein weiterer gibt nur eine englische Übersetzung wieder (Brinsley 1617) – werden die Dialoge in nebeneinander stehenden Spalten abgedruckt, damit der fremdsprachliche Teil immer mit der Übersetzung in die Muttersprache vergleichbar ist.<sup>20</sup> Die Sprachlehrbücher der englischen Renaissance setzen folglich die Tradition der *Manières des langage* fort.

Die Unabhängigkeit der Sprachlehrer von den festgefügt Strukturen im institutionellen Sprachunterricht förderte Innovationen auf dem Gebiet der Fremdsprachenvermittlung.

Perhaps the fact that modern languages were an outside subject, not officially taught in grammar school or university, accounts for the vivid and advanced methods of Tudor modern-language teachers. (Yates 1968: 139)

Darüber hinaus leistet die allgemeine Situation der Sprachlehrer im London jener Tage dem Wettbewerb Vorschub. Besonders englische Französischlehrer sind einem harten Konkurrenzkampf ausgesetzt. Durch die Vielzahl der protestantischen Flüchtlinge aus Frankreich herrscht kein Mangel an Muttersprachlern, die den einheimischen Lehrern vorgezogen wurden, wodurch diese sich wiederum benachteiligt fühlten.<sup>21</sup> Die Zahl der französischsprachigen Flüchtlinge in England war derart groß, dass sie praktisch den gesamten Bereich der Sprachvermittlung beherrschten.

The impetus imparted to the teaching of French by the arrival of these large numbers of refugees naturally led to an increased production of books for teaching the language. Nearly all the grammars written in the second half of the sixteenth century are the work of Frenchmen, the English, after their first initiative, soon giving place to the French writers on the language, although not without some protest. (Lambley 1920: 122f.)

---

<sup>20</sup> Im Folgenden werden zitierte Passagen aus den Sprachlehrbüchern nur die englische Version wiedergeben. Wo für die Argumentation sowie das Verständnis dieser Sequenzen beziehungsweise der Dialoge überhaupt der fremdsprachliche Teil relevant wird, geben natürlich Verweise darüber Auskunft.

<sup>21</sup> Vgl. Yates (1968), wo umfassend der Zwist zwischen John Florio, einem italienischstämmigen Lehrer für Italienisch und Französisch, und John Eliot, einem englischen Sprachlehrer, dargestellt wurde. Eliots Parodie eines Sprachlehrwerks und Florios Vorwort zu *Second Frutes* spielen auf dieses Problem an. Auch Jacques Bellot, der Englisch für französische Flüchtlinge lehrte, wollte durch seinen Unterricht seinen Landsleuten viele Anfeindungen ersparen, wenn sie nicht mehr als Ausländer sofort erkennbar wären – eine Motivation für seine starke Betonung der Aussprache, für die er eine quasi-phonetische Umschrift entwickelte.

Die Vorherrschaft des Französischen unter den modernen Fremdsprachen durchzieht sowohl die Mittel- als auch die Oberschicht. Als Sprache für die vielfältigsten Arten von Handelsbeziehungen macht sie Sprachkenntnisse bei Mitgliedern der Mittelschicht erforderlich, als Sprache der Aristokratie schuf sie den Bedarf nach Fremdsprachenunterricht in der Oberschicht (vgl. Salmon 1996: 176). So ist es nicht verwunderlich, dass bei den zweckgebundenen Gesprächen sowie bei den gepflegten Konversationen die meisten Dialogsammlungen für den Erwerb des Französischen bestimmt sind.

Weniger häufig wurde dagegen Italienisch gelehrt. Italienisch war in erster Linie eine Sprache für Mitglieder der höheren sozialen Schichten, die im Italienischen und in Italien den Inbegriff von Kultur schlechthin sahen. Einige Sprachlehrbücher der Zeit wollten ihre Schüler befähigen, die literarischen Leistungen der italienischen Renaissance genießen zu können und richteten den Unterricht auf den Wortschatz bestimmter Autoren aus.<sup>22</sup> In zwei der drei Italienisch-Lehrwerke dieses Korpus (Florio 1578 und 1591) erklärt es der Autor zu seinen Ziel, die englischen Sitten kulturell verfeinern zu wollen. Er geht damit über ein reines Sprachlehrbuch hinaus und erstellt eine Lehrbuchform, die Haastrup als *civilizing phrasebook*, "books in which you could find models of the elegant verbal behaviour in the upper class milieu" (Haastrup 1988: 391), bezeichnet.

Andere europäische Fremdsprachen wurden weitaus seltener unterrichtet. Studien zu Deutsch und Spanisch setzen erst vergleichsweise spät ein. Obwohl Belege für ein spanisch-englisches Lehrbuch (*A very profitable booke*) bereits aus dem Jahre 1554 existieren, beginnt die Beschäftigung mit der spanischen Sprache erst richtig gegen Ende des 16. Jahrhunderts.<sup>23</sup> Henry Offelen, der Autor eines Deutsch-Englisch-Lehrwerks, gibt noch 1687 als Motivation für sein Lehrbuch fehlende deutschsprachige Unterrichtsmaterialien an: "All *Germans* coming over into this Noble Kingdom, have had hitherto great pains to learn the *English* Tongue for want of a *Grammar* written in their own Language [...]" (Offelen 1687: *To the Beloved German Reader*), und nimmt dies zum Anlass, selbst eine Grammatik für Deutsche in England sowie Deutsch lernende Engländer zu verfassen. Damit gehört er auch zu den ersten, die zur Vermittlung des Deutschen in England beitragen, denn "not a single grammar for the purpose of learning

---

<sup>22</sup> So zum Beispiel Thomas, William. 1550. *Principle Rules of the Italian Grammar, with Dictionary for the better understandinge of Boccace, Petrarca and Dante*. London.

<sup>23</sup> Watts (1999) argumentiert auch, dass *A very profitable booke* eines anonymen Autors von 1554 nicht Spanisch, sondern Englisch als Zielsprache hat und verweist auf den Bedarf der relativ zahlreichen spanischen Immigranten in London.

German was published in England till 1680" (Watson 1909: 498). Unter den modernen Fremdsprachen spielt das Deutsche nur eine untergeordnete Rolle in England.

#### 4.2.1 Zweckgebundenes Gespräch

Die vierzehn im Folgenden aufgeführten Sprachlehrbücher beziehungsweise Dialogsammlungen aus Lehrbüchern weisen die Merkmale von zweckgebundenen Gesprächen auf – Ausrichtung auf alltägliche Begebenheiten der Mittelschicht und einen hohen Grad an Zielgerichtetheit. Sie konstituieren in dieser Anzahl die größte Gruppe der drei Gesprächsformen zweckgebundenes Gespräch, gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog. Dieses quantitative Übergewicht im Korpus kann als Spiegel für die Realität gelten. Die Gründe dafür liegen sicherlich zum einen darin, dass die zweckgebundenen Gespräche eine Tradition didaktischer Dialoge fortführen, die bis ins 14. Jahrhundert und darüber hinaus zurückreicht. Zum anderen stellen die Mitglieder der merkantilen Berufsgruppe eine immens große Zielgruppe dar, deren Bedarf an Fremdsprachen, insbesondere des Französischen, Rechnung getragen wird: "Merchants, always a very important and influential class in England, claim a place by the side of the higher classes as learners of French." (Lambley 1920: 239) Die religiösen Entwicklungen in Europa vergrößern die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen in England außerdem, da England zum Zufluchtsort vieler protestantischer Flüchtlinge wird, die nun des Englischen mächtig sein müssen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten.

##### **Französisch:**

Claudius Hollyband, *The French Schoole-Maister* (1573)

Claudius Hollyband, *The French Littleton* (1576)

James Eliot, *Ortho-Epia Gallica: Eliots Fruits for the French* (1593) – "The Parlement of Prattlers"

Robert Sherwood, *The French Tutor* (1634) – "Of many speeches and familiar talke by the way &c."

Gabriel Dugrès, *Dialogi Gallico-Anglico-Latini* (1639)

##### **Englisch:**

Anon. *A very profitable booke to lerne the manner of redyng, writing, & speaking english & Spanish* (1554)

James Bellot, *Familiar Dialogues* (1586)

Guy Miège, *Nouvelle Méthode pour apprendre l'angloise* (1685) – "Familiar Dialogues"

Henry Offelen, *A Double Grammar for Germans to Learn English and for Englishmen to Learn the German Tongue* (1687)

##### **Spanisch:**

(Anon. *A very profitable booke to lerne the manner of redyng, writing, & speaking english & Spanish* [1554])

William Stepney, *The Spanish Schoolmaster* (1591)

##### **Deutsch:**

Henry Offelen, *A Double Grammar for Germans to Learn English and for Englishmen to Learn the German Tongue* (1687)

##### **Malaiisch:**

Gothard Arthus, *Dialogues in the English and Malaian Tongue* (1564)

**Latein/Griechisch:**

James Shirley, *Εἰσαγωγή sive Introductorium Anglo-Latino-Graecum* (1656)

John Brinsley, *Pueriles Confabulatiunculae: or Children's Dialogues* (1617)

Joseph Webbe, *Pueriles Confabulatiunculae: or Children's Talk* (1627)

Aufgrund der großen Menge an Französischlehrbüchern überhaupt spiegelt sich die Vielfalt dieser Lehrmaterialien auch im Korpus wider. Die didaktischen Dialoge von Claudius Hollyband zählen sicherlich zu den bekanntesten ihrer Art. Durch Lebendigkeit und Detailtreue werden sie als Beschreibung des alltäglichen Lebens in der englischen Renaissance hoch geschätzt (vgl. Lambley 1920: 135ff., Yates 1968: 143 und Howatt 1997: 21). Die beiden hier behandelten Lehrbücher unterscheiden sich dadurch, dass eines von ihnen, *The French Schoole-Maister*, zum Selbststudium bestimmt ist, und das andere zur Verwendung in Hollybands eigener Schule. Den didaktischen Dialogen werden in diesem Kontext verschiedene Funktionen zugewiesen. Für die selbstständige Erarbeitung der Fremdsprache sollen sie die vorher ausgeführten Regeln zur Grammatik vorführen. Beim Schulgebrauch hingegen bilden die Dialoge den Einstieg in den Erwerb der Fremdsprache, und die Ausspracheregeln wie auch die Grammatik folgen nach. Konzeptuell beziehungsweise thematisch unterscheiden sie sich dagegen kaum, lediglich, dass die Schuldialoge auch einen Dialog über das Schülerleben beinhalten.

Eine Verbindung des Erwerbs moderner Fremdsprachen und der Bildungssprache Latein strebt Gabriel Dugrès an. Sein Lehrwerk *Dialogi Gallico-Anglico-Latini* richtet sich vornehmlich an ein Publikum aus dem universitären Bereich in Oxford, wo Dugrès als Tutor unterrichtete. Die zusätzliche lateinische Übersetzung seiner Gespräche sollte vermutlich die Vermittlung des Französischen unterstützen, Latein war jedoch nicht Hauptziel des Sprachunterrichts, da es einerseits mit Eintritt in die Universität bereits beherrscht werden musste und da andererseits die Dialoge auf Gesprächssituationen im (französischsprachigen) Ausland ausgerichtet sind. Zuweilen nähern sich die Dialoge den gepflegten Konversationen an, indem viel Wert auf den Austausch von höflichen Redensarten gelegt wird. Insgesamt stehen sie jedoch durch ihre Betonung auf den alltäglichen Sprachgebrauch den zweckgebundenen Gesprächen näher.

Gesonderter Erwähnung bedarf John Eliot, der mit *Ortho-Epia Gallica* eine Parodie auf die Sprachlehrbücher der Renaissance schrieb. Eliot gehört zu den Sprachlehrern, deren größte Konkurrenten die ausländischen, besonders aber die französischen Lehrer waren. Seiner Unzufriedenheit macht er Luft, indem er ein Sprachlehrbuch verfasst, in welchem er sowohl die Dialogtypen der Lehrbücher als auch die allgemeine Situation

der Sprachlehrer im London jener Tage aufs Korn nimmt. Im Vorwort, der "Epistle to the French Teachers", finden sich zuhauf Anspielungen auf die Eigenarten seiner fremdländischen Kollegen,<sup>24</sup> und bei den Dialogen selbst hält sich Eliot zwar an den typischen Aufbau und die typischen Themengebiete, allerdings mit veränderter inhaltlicher Ausrichtung, oder wie Lambley es ausdrückt: "The subject matter does not differ much from earlier dialogues, but their treatment is decidedly original." (Lambley 1920: 175f.) Zwischen den Dialogen über verschiedene Berufsstände stehen zum Beispiel auch Gespräche mit Dieben, Schlägern und Prahlern.

Kiuala? Stand. Sblood! Swoundes!  
 Yeeld thy purse: quicke, quicke, dispatch, yeeld, alight, or I will shoote this bullet into thy belly.  
 Where is thy port mantle?  
 You owe me three hundred fiftie crownes, and shall paie me now.  
 Heres nothing here? O hart I must kill this villaine.  
 Wilt thou not confess where thy crownes are?  
 Sir, take all that I haue, but spare my life.  
 What is that thou carriest in thy budget?  
 Tis my money, sir, saue my life, and take it hardly, I giue it you.  
 Thou hast more sowed in thy doublet, Hast thou not? Confesse villaine, I will saue thy life.  
 Fellow giue me the halter out of thy sleeue.  
 Crie not villaine, for I will cut thy throate.  
 Not a word, till we be gone a great way out of sight.  
 He is fast bound now.  
 Come then fellow theefe, lets mount and spurre cut, lets away amaine.  
 Whether will we go? Into France.  
 Let vs hie vs to Douer then, for if we be taken we shalbe hanged. Away.  
 (Eliot 1593: 105f.)

Die Parodie wird insofern für unsere Untersuchung interessant, als die Überhöhung der dialogschreibenden Sprachlehrer ein starkes Bewusstsein der ursprünglichen Dialogtypen und vor allem auch der Dialogthemen beim Autor voraussetzt. Das gilt gleich doppelt, da die beiden Teile, in die das Lehrbuch untergliedert ist, verschiedenen Gesprächstypen zuzurechnen sind. Das erste Buch gehört in die Gruppe der themenbezogenen Dialoge mit starken Tendenzen zu den gepflegten Konversationen, das zweite Buch dagegen zu den zweckgebundenen Gesprächen. Sie stellen damit eine ungewöhnliche Verbindung zweier Dialogsammlungen für unterschiedliche Lernergruppen dar, die sonst nur noch in ähnlicher Form bei Sherwood und Miège vorkommt. Doch trotz

---

<sup>24</sup> Der folgende Abschnitt zeigt, dass Eliot sich nicht nur über die Lage der Sprachlehrer im Allgemeinen mokiert, sondern auch gezielt Spitzten gegen einzelnen Personen verteilt, indem er beispielsweise den Stil John Florios (reich an Alliterationen, Parallelismen und Aufzählungen) überhöht: "I desire you to peruse my periodically punctuations, find fault with my pricks, nicks and tricks, proue them not worth a pin, not a point, not a pish: argue me a fond, foolish, friuolous and phantasticall author, and persuade euery one that you meet, that my booke is a false, fained, flight, confused, absurd, barbarous, lame, vnperfect, single, vncertain, childish peece of worke, and not able to teach, and why so? Forsooth because it is not your owne, but an Englishmans doing." (Eliot 1593: *Epistle to the French Teachers*)



aller Verballhornung kann der pädagogische Anspruch ernst genommen werden (Howatt 1997: 28). Im Vorwort rechtfertigt Eliot selbst die ungewöhnliche Ausgestaltung der Themen mit Blick auf didaktische Intentionen.

[...] I haue written the whole booke in a merrie phantasticall vaine, and to confirme and stir vp the wit and memorie of the learner, I haue diuersified it with a varietie of stories, no lesse authentically then the deuises of *Lucians* dialogues: [...]. (Eliot 1593: *To the Readers*)

Das Lehrbuch war für den Gebrauch im Sprachunterricht bestimmt.

Zu den von Eliot parodierten Französischlehrern gehören auch Jacques Bellot und Guy Miège. Beide stellen für Eliot eigentlich keine direkte Konkurrenz dar, wollten sie doch nicht den Engländern Französisch, sondern den eigenen Landsleuten das Englische beibringen. Besonders bei Bellot liegen die Gründe dafür in Anfeindungen, denen Franzosen in London ausgesetzt waren. Er glaubte, wenn sie durch ihre Muttersprache erst einmal nicht mehr sofort zu erkennen wären, erleichtere sich ihr Leben wesentlich. Insofern formuliert Gabriella Di Martino im Titel ihres Artikel über Bellots *Familiar Dialogues* prägnant die eigentliche Absicht: "Language as a Means of Survival" (Di Martino 1992).

Für den Spanisch- und den Deutschunterricht enthält das Korpus insgesamt nur drei Texte, da beide Sprachen kaum gelehrt und gelernt wurden. Stepneys Spanischlehrbuch ist von Interesse, weil es nach *A very profitable booke* als eines der ersten in England überhaupt gilt und durch seinen Erfolg das Studium des Spanischen mitbegründet (Stepney 1591: *Note*). Bei diesen beiden Werken stellen die Gesprächssequenzen einen wesentlichen Teil im Erwerb der Fremdsprache dar. In Offelens Deutschlehrwerk hingegen bildet die Dialogsammlung nur einen Zusatz. Sein Hauptinteresse lag darin, eine englische Grammatik für deutschsprachige Lerner herauszugeben. Mithin ist es nicht verwunderlich, dass seine Gespräche kurz und knapp, beinahe rudimentär gestaltet sind. In drei der Dialoge steht die Informationsvermittlung (es geht um französische, englische und deutsche Landeskunde) im Vordergrund. Dafür wurde eine Form gewählt, die eng mit Katechismen wie denen aus dem dritten Kapitel verwandt ist: kurze Fragen, die gänzlich inhaltsbezogen beantwortet werden, ohne dass die Dialogteilnehmer aufeinander eingehen. Obwohl er im Vorwort vornehmlich die höheren sozialen Schichten ("Nobility, Schollars, and all Well-bred People") adressiert, weisen doch Gestaltung und Thematik seine Dialoge als zweckgebundene Gespräche aus.

Exotisch muten die Dialoge von Gothard Arthus an, die in England in einer Übersetzung von Augustine Spalding erschienen sind. Seine Thematik liefert aufschlussreiche

Einblicke in die Welt der Seefahrer und Händler sowie in das weitreichende Anwendungsgebiet der Sprachdialoge.

N. It is a calme sea.  
O. It is calme, by reason of the flaking of the windes.  
A. This calme is a forerunner of misfortune, tempest, and shipwracke.  
C. Take an oar, and row with it.  
R. Let any man row that can, I am not able to performe that labour.  
A. By practise one shall soone learne.  
C. Hee that will goe to Sea, must be obedient to the gouernours of the shippe, as well as the sicke patient to the Physisian.  
R. Either the water is not deepe, or else the sea ebbeth.  
A. I cast the plummet into the deepe, and found the depth of the water to be aboue fiue fathomes.  
N. Either the wind is calme, or the ship lieth at anchor.  
C. If the winds arising should moue the sea, surely they would easily pluck up the anchors.  
R. See what the mariners doe in the top of the ship?  
C. They hoyse their topsailes.  
A. Stirre your oar, and row.  
(Arthus 1564: 68f.)

Die Ausrichtung der Dialoge auf den praktischen Nutzen der Zielgruppe weitreisender Händler weist deutlich auf eine Zugehörigkeit zu den zweckgebundenen Gesprächen hin, da erreicht werden soll, dass die Lernenden geschäftliche und alltägliche Situationen auf ihrer Reise in fremde Länder (hier: Malaysia und Madagaskar) meistern.

Die einzigen Texte des gesamten Konversationskorpus, die nicht für den Unterricht der modernen Fremdsprachen bestimmt sind, gehören zu den zweckgebundenen Gesprächen. Colloquia aus dem Lateinunterricht sind – wie die anderen zweckgebundenen Gespräche auch – Beschreibungen des alltäglichen Lebens ihrer Klientel. Eines dieser Lehrmaterialien stellt eine Dialogsammlung in Latein, Griechisch und Englisch dar (Shirley 1656). Die zusätzliche griechische Variante der Gespräche weist auf eine Verwendung im letzten Jahr der Lateinschule beziehungsweise vornehmlich in der Universität hin. Zum normalen Unterricht in den *grammar schools* zählt Griechisch erst, wenn im Lateinischen bereits größere Fortschritte erzielt wurden. Die Dialoge selbst wechseln zwischen typischen Schülergesprächen und typischen zweckgebundenen Alltagsgesprächen außerhalb der schulischen Sphäre, spiegeln somit auch thematisch wieder, dass sie über reinen Schulgebrauch hinausgehen, obwohl das Titelblatt mit "In usum Scholarum" nicht direkt darauf verweist.

Demgegenüber stehen die Dialoge von Joseph Webbe und John Brinsley beide eindeutig in der Tradition der Colloquia für den institutionellen Lateinunterricht. Beides sind Übersetzungen einer Dialogsammlung von Mathurin Corderius<sup>25</sup>, bei der aller-

---

<sup>25</sup> Maturinus Cordierius, *Colloquiorum Scholasticorum libri quatuor* (1563).

dings Brinsley einige Dialoge ausließ, da sie ihm für Schüler nicht geeignet erschienen.<sup>26</sup> Dadurch, dass Webbe offenbar keine solche Bedenken hegte, wird sein Text interessant. Außerdem gestaltete Webbe seine Dialoge drucktechnisch so, dass sie eine besondere Unterrichtsmethode unterstützen. Mittels einer Aufteilung in Spalten und Zeilen lassen sich die korrespondierenden Satzglieder in beiden Sprachen in Bezug auf ihre Stellung im Satz vergleichen.<sup>27</sup> Für die Übersetzungsarbeit, die einen wesentlichen Anteil der Verwendung der Colloquia ausmacht, schafft Webbe damit eine enorme Erleichterung. Auch die thematische Ausrichtung auf die Schüler ist der Verwendung des Lehrwerks in besonderem Maße zuträglich.

I doe finde the daily practice also of those Grammaticall translations, which I haue so oft mentioned in reading the Latine of the Author out of the translation, to be a marueilous helpe heereunto; especially the reading of bookes of Dialogues: as of *Confabulatiunculae pueriles*, *Corderius*, &c. For if there they can presently expresse their mindes in Latine, of any such matter as is there handled; why shall they not be able to doe it likewise, of any such thing falling into their common talke. (Brinsley 1612b: 216f.)

Weil die Schüler bereits mit den Themen vertraut sind, fällt ihnen die Übersetzungsarbeit leichter. Die Nähe zur natürlichen Konversation bezieht sich in einer solchen Auslegung natürlich nur noch auf die Thematik. Das Gespräch als solches spielt eine untergeordnete Rolle. Hier offenbart sich besonders eindrücklich der Unterschied zu den didaktischen Dialogen des Unterrichts moderner Fremdsprachen. Vom Erwerb der Sprache als Kommunikationsmittel ist nämlich bei den Colloquia keine Rede mehr.

#### 4.2.2 Gepflegte Konversation

Zu den gepflegten Konversationen gehören didaktische Dialoge, in denen keine Alltagsbegebenheiten im Vordergrund stehen, sondern die Unterhaltung zum Vergnügen oder zum Austausch über ein bedeutungsvolles Thema betrieben wird. Die Zielgruppe sowie die im Dialog dargestellten Konversationspartner entstammen einer gehobenen sozialen Schicht. Folglich überrascht es kaum, dass die als gepflegte Konversationen zusammengefassten Dialoge Lehrmaterialien für den Französisch- und den Italienischunterricht entnommen sind. Beide Sprachen bringt man mit der Kunst des gesellschaftlichen Umgangs in Verbindung. Aus Italien kommen die Konversationsideale des 16. Jahrhunderts, während die Ausbildung der Konversationskunst in Frankreich erst etwas

<sup>26</sup> Was genau Brinsley mit "not so fit" meint, ist unklar, da er einerseits die Fälschungsversuche der Schüler porträtiert (Dialog zwischen Gilbert und Hubert [Brinsley 1617: 30ff.]), aber andererseits eine Unterweisung in gutem Benehmen (Dialog zwischen Simon und Timothy [in Webbe 1627: 165ff.]) zu den unpassenden Dialogen zählt. Auch im Schwierigkeitsgrad liegen die "geeigneten" und "ungeeigneten" Dialoge nicht weit auseinander.

<sup>27</sup> Auf die Besonderheiten dieser Methode geht Di Martino ein (Di Martino 1993a: 445ff.).

später einsetzt, doch als Sprache der Aristokratie steht das Französische bereits zu Beginn des 17. Jahrhunderts für einen gehobenen Lebensstil.

**Französisch:**

Giles Du Wes, *An Introductory for to lerne to rede, to pronounce and to speke French trewly* (1532)

Peter Erondell, *The French Garden* (1605)

Paul Festeau, *A New and Easie French Grammar* (1667)

Claude Mauger, *The True Advancement of the French Tongue* (1652)

**Italienisch:**

Francesco Casparo Colsoni, *Il Nuovo Trismegiste/The New Trismagister. or the new teacher of three languages* (1688)

John Florio, *Firste Fruites* (1578)<sup>28</sup>

John Florio, *Second Frutes* (1591)

Eines der frühesten Werke des Korpus, Du Wes' *An Introductory for to lerne to rede, to pronounce and to speke French trewly* von 1532, richtet sich nicht an den Adel im Allgemeinen, sondern an Mary, Tochter König Heinrichs VIII., im Besonderen. Es ist ihr gewidmet und trägt ihren Kommunikationsansprüchen Rechnung. Nichtroyale Französischlernende können kaum von kontextualisiertem Vokabular profitieren, das auf den Empfang von Botschaftern anderer Länder und auf königliche Familienkorrespondenz vorbereitet. Nach den Ausspracheregeln, einer kurzen Formenlehre sowie ausführlichen Vokabellisten im ersten Buch beginnt das zweite Buch mit den – interlinear englisch glossierten – Konversationen gefolgt von Ausführungen zur Kunst des Briefschreibens in Prosa oder Vers und Erörterungen zwischen Mary und ihrem Bediensteten Gyles über die Liebe, die Seele oder Krieg und Frieden. Zu den gepflegten Konversationen zählen jedoch nur Gespräche mit Botschaftern, Prinzen und dergleichen als Formen der höfisch-höflichen Unterhaltung. Die tiefgründigen Diskussionen mit Gyles, "her Amerner", gehören aufgrund der deutlich erkennbaren Konzentration auf die Themenbehandlung vielmehr zu den themenbezogenen Dialogen.

Peter Erondell und Claude Mauger sprechen mit ihren Lehrwerken vornehmlich Frauen an. In Erondells Fall ist der Grund dafür, dass es, wie er feststellt, für diese Zielgruppe noch keine Arbeitsmaterialien gibt.<sup>29</sup> Mithin steht in den Konversationen der Tagesablauf von Frauen, und zwar der der Mitglieder einer höher gestellten Familie, im Vordergrund. Zusätzlich angereichert werden die Dialoge durch moralisierende Ausführungen zum angemessenen Verhalten sowie den Pflichten gegenüber Kindern, beson-

---

<sup>28</sup> Zwischen den Dialogen von *Firste Fruites* treten hin und wieder Kapitel auf, die nicht dialogisch sind (Kapitel 34-42) oder nach nur anfänglichen Wortwechseln zunehmend monologisch werden (so zum Beispiel Kapitel 26 und 27). Diese Texte lassen sich keiner der Gruppen wirklich zuordnen und bedürfen an den entsprechenden Stellen in der Untersuchung (besonders unter 4.4.) gesonderter Erwähnung.

<sup>29</sup> Das ist im Grunde nicht verwunderlich. Frauen genießen im England des 16./17. Jahrhunderts keine umfassende Bildung, somit auch kaum Sprachunterricht (vgl. Berger 1978: 30f.).

ders Töchtern und deren Lehrern. Als grammatisches Vorwissen erachtet Erondell besonders die Ausspracheregeln für wichtig: "the gate through the which wee must (and without the which we cannot) enter into our *French Garden*" (Erondell 1605: *To the Reader*). Davon abgesehen stellen die Konversationen den Hauptanteil des Lehrbuches dar.

Claude Mauger dagegen verfasste sein außerordentlich erfolgreiches Lehrwerk<sup>30</sup> einige Zeit, nachdem er an einer Mädchenschule auf besonderen Wunsch der Leiterin unterrichtet hatte, und es ist anzunehmen, dass er das Lehrbuch nicht zuletzt entsprechend seinen Erfahrungen für den Unterricht junger Edeldamen konzipierte. Die Themen der Dialoge, die neben Grammatik, Aussprache und Vokabellisten ungefähr ein Drittel des Buches ausmachen, spiegeln das wider. Junge Damen unterhalten sich untereinander, mit Vätern oder Freunden über ihre Erfahrungen im Französisch-, Musik- und Tanzunterricht. Auffallend häufig wird in den Dialogen über nicht anwesende Personen gesprochen. Besonders Dialog Nummer sieben ("between two Gentlewomen") kann nur als Klatsch bezeichnet werden.

Does not M<sup>rs</sup> &c. and you meet sometimes.  
No, I have forsaken her company, she's a very ill-tongu'd, proud, prating Gossip.  
I am of your humour, I cannot away with such kinde of people. [...]  
They say, she sings rarely.  
Excuse me, she has a very harsh voice.  
Shee passes for the best singers in *London*.  
Yes, when ther's none but she. [...]  
Shee talks too much.  
Ther's no end of her talk.  
People laugh at her.  
Shee pretends to know much, but understands nothing.  
(Mauger 1652: 217ff.)

Der anspruchsvollen Aufgabe, gleich drei Sprachen zu vermitteln, stellt sich Francesco Casparo Colsoni: "The new Trismagister, or the new teacher of three languages by whom an Italian, an English and a French Gentleman, may Learn mutually to Discourse together each in their several Languages." Der Titel ist Programm: Jeder soll von Jedem lernen. In vier Teile untergliedert, stellt das Lehrbuch nacheinander die einzelnen Sprachen mit ihrer Grammatik und einigem Vokabular vor. Der erste Teil führt auf italienisch die englische Grammatik aus, danach folgt auf englisch und italienisch die französische Grammatik, im dritten Teil auf italienisch und französisch die italienische Grammatik, der vierte Teil schließt mit französischsprachigen Erläuterungen zur engli-

---

<sup>30</sup> Lambley schreibt diesen Erfolg – bis ca. 1710 wurde es immer wieder neu aufgelegt, um danach weitere 50 Jahre plagiiert zu werden – der Dialogsammlung zu, nicht dem überaus langem Grammatik- und Ausspracheteil (Lambley 1920: 304).

schen Grammatik ab. An die sprachtheoretischen Kapitel schließt sich ein dreisprachiges Vokabular und eine ebenfalls dreisprachige Dialogsammlung an, deren Themen deutlich auf eine Zielgruppe in der vornehmen Gesellschaft weisen, da vergnügliche Ausflüge von Gentlemen und Gentlewomen, Gespräche mit Bediensteten und Diskussionen über die Notwendigkeit von Bildung für Frauen dargestellt sind.<sup>31</sup> Alles in allem zielt das Lehrbuch darauf ab, die gepflegte Konversation im Alltag der Aristokratie mit klar erkennbarer Betonung des höflichen Umgangs für den Sprachunterricht abzubilden.

Der wohl schillerndste Autor des Korpus ist John Florio, dessen Lehrbücher weitaus größere Ambitionen widerspiegeln als andere Werke. Als Tutor in Adelskreisen legt er sehr viel Wert auf gute Umgangsformen und guten Umgangston. Beides glaubt er bei Engländern nicht vorzufinden. Italien und den italienischen Lebensstil hält er für kulturell am weitesten entwickelt und hofft, "that an Italian finish would refine away some of the English barbarism of mind and manner" (Yates 1968: 138). Durch geringschätzige Bemerkungen über das Englische und England macht er sich unbeliebt.<sup>32</sup> Dennoch wurde er von einigen vornehmen und gelehrten Leuten seines Könnens wegen geschätzt, so zum Beispiel in Bezug auf seine Übersetzung von Montaigne (dazu vgl. Yates 1968: 213-245, auch Burke 1998b: 176). Auch die Sprachlehrbücher des Korpus lassen nicht nur in ihrer Themenwahl und Ausarbeitung die Nähe zur Literatur erkennen, sondern auch Florios Gebrauch stilistischer Mittel wie Alliteration, Wiederholungen und Parallelismen zeugen von einem großen Interesse an literarischen Stilen, die heute allerdings aufgrund ihrer Nähe zum Euphuismus belächelt werden.

A mã very faire, is nought els but a shadow of a woman, and a woman verye fowle, is nought els, but a beaste of the mountaine. We that are Christians, ought litle to esteme corporal beautie, since that from it many tymes come gret deformities to the soule: vnder the Cristal yse, is the daungerous myre: within the wrought wall is the cursed serpent nourished: within the white tooth, doth the importune woorme fret: in the finest cloath, doth the Moath great hurt, and the woorme also annoyeth the fruitful tree. (Florio 1578: 85)

Florios Vorliebe für Schwülstigkeit und Ausschmückung zeigt sich nicht nur in seinen Übersetzungen von Guevara, die er zwischen die didaktischen Dialoge in *Firste Fruites*

---

<sup>31</sup> Colsoni setzt sich mit der Befürwortung von Bildung für Frauen deutlich von der in England vorherrschenden Meinung ab. Gleiches trifft auf Festeau zu, dessen Lehrwerk dieser Dialog entnommen zu sein scheint. Weder in Italien noch in Frankreich, wo sich nacheinander die Kunst der Konversation entwickelte, glaubte man Frauen in diesem Bereich außen vor lassen zu können. Im Gegenteil, Konversation galt erst durch die Anwesenheit von Frauen als im besonderen Maße elegant und stilvoll, eine Meinung, die Berger bereits bei Castiglione (1528) nachweist: "Von besonderem Interesse ist seine [Castigliones] aus der damaligen Wirklichkeit gewonnene Ansicht, daß die Konversation erst im Beisein von Damen eine gewisse Brillanz erreichen kann. Diese auf den Idealen der ritterlichen 'courtoisie' aufbauende Wertschätzung der Frau an Italiens Fürstenhöfen erfährt im England des 17. und 18. Jahrhunderts freilich eine entscheidende Umwertung ins Negative." (Berger 1978: 80)

<sup>32</sup> "It is a language that wyl do good in England, but passe Dover, it is woorth nothing." (Florio 1578: 50)

setzt, sondern auch in seinem Bestreben in *Second Frutes*, den Gebrauch von Sprichwörtern zu demonstrieren, zumal Sprichwörter "a recognised adjunct of the euphemistic manner" (Yates 1968: 52) sind.

In beiden Sprachlehrbüchern legt Florio die Betonung auf die Arbeit mit didaktischen Dialogen. *Firste Fruites* ist eine Zusammenstellung der unterschiedlichsten Arten von höflicher Konversation, wobei sehr genau nach soziolinguistischen Gesprächsmerkmalen differenziert wird. Im Bereich der "familiar speeche" (Dialoge 1 bis 20) lesen sich die Konversationen mit "man or woman", "a marchant" oder "a seruant" gänzlich anders als Konversationen mit "a Gentleman" oder "a Gentlewoman". Die Bezeichnung der einzelnen Dialoge, die von "familiar talke" über "discourses" bis zu "reasonynges" reicht, markiert zudem den ansteigenden Schwierigkeitsgrad in sprachlicher und intellektueller Hinsicht. Aber auch ein Bewusstsein für unterschiedliche Arten des Dialogs wird so zum Ausdruck gebracht. Die umfangreiche Dialogsammlung schließt ab mit – sporadisch in Dialogform gehaltenen – Ausführungen zur italienischen Grammatik.

*Second Frutes* verzichtet auf Grammatikexposition ganz und gar. Auch der Aufbau der Dialoge unterscheidet sich, indem den Gesprächen als Ordnungsprinzip der Tagesablauf zugrunde gelegt wird. Wo bei *Firste Fruites* noch lange Übersetzungen von Plutarch, Petrarca und Ariost den Konversationen eine literarische Ausrichtung mitgeben, um grundlegend puritanische Moral und Tugenden zu vermitteln, zeigen die Dialoge des zweiten Sprachlehrbuchs, eingebettet in natürliche Kommunikationssituationen, so viele Sprichwörter wie nur irgend möglich.<sup>33</sup>

*Peeter.* This is a good beginning, but how shall I behaue my selfe towards strangers?

*Stephan.* As mannerly as you may, but I would haue you alwayes keepe a meane, and take heede aboue all things, that you be not despised or contemned, for

In his guts the wolfe will creepe,  
That of himselfe doth make a sheepe.  
And in the branne who hides his head,  
Of Hogges shall be deuoured.

*P.* An excellent good note and worthy to bee remembered. But with whome will you haue me keepe company?

*S.* With the best and with the vertuous, for, with such shall you rather gaine than lose; and learne this of me:

With Woolues who haunts, doth learne to howle,  
With dogges who sleepes doth rise with fleas.  
And in the kitchen who frequents, of nought doth smell but smoake.

---

<sup>33</sup> Vgl. Yates, die wie folgt feststellt: "[t]here is a marked change in tone between the *First Fruits* and the *Second Fruits*. The latter contains little trace of the moralising of the earlier dialogues. Instead of spending much of their time in exchanging improving precepts and in commenting on the wickedness of the world, the speakers in the *Second Fruits* lead quite gay lives." (Yates 1968: 136) Auch Howatt (1997: 27) hält nur für *Firste Fruites* den ausgeprägten "puritanical streak" fest.

But remember that the Donnes of Spain, the Earles of Germany, the Monsieurs of Fraunce, the Bishops of Italy, the Knights of Naples, the Lords of Scotland, the Hildalgoes of Portingale, the younger brethren of England, and the Noblemen of Vngherie, doe make a very poore company. [...]  
(Florio 1591: 95)

Wenngleich weniger puritanisch-moralisierend als in *Firste Fruites*, ist es auch hier das Ziel, Ratschläge für angemessenes Verhalten zu geben. Demgemäß verbinden beide Lehrwerke von Florio das Vorhaben, die Fremdsprache zu vermitteln, mit dem Anspruch, Umgangsformen im Gespräch und an sich zu verfeinern. Das bedeutet, dass auch der Vermittlung dialogischen Verhaltens bedeutend mehr Raum gegeben wird, als das in anderen Werken des Korpus der Fall ist. Die Didaktik des Dialogs avanciert hier zu einem zentralen Bestandteil der Vermittlungsabsicht.

#### **4.2.3 Themenbezogener Dialog**

Wie unten an der Art der Auflistung der themenbezogenen Dialoge zu sehen ist, bilden diese jeweils nur Zusätze zu Dialogsammlungen, nicht aber komplette Lehrbücher. Aufgrund ihrer Eigenschaft, eine Weiterentwicklung der gepflegten Konversation zu sein, sind zudem nur eine Minderheit der Dialoge eines Lehrbuchs mit dieser starken Ausrichtung auf die Behandlung eines Themas zu sehen. Damit stellt diese Gesprächsform den kleinsten Anteil am Konversationskorpus dar. Dieser Umstand ist vielleicht weniger auf geringe Beliebtheit zurückzuführen als auf den deutlich höheren Kenntnisstand in der Fremdsprache, der nötig ist, um Dialoge, die intellektuell und sprachlich gleichermaßen herausfordernd sind, verstehen oder gar führen zu können. Hinzu kommt, dass sich bei ausführlichen Behandlungen einzelner Themengebiete kaum universale Sprachkenntnisse vermitteln lassen, wie es die meisten Lehrbücher ja anstreben. Das Vokabular ist sehr speziell und wenig wahrscheinlich in häufig wiederkehrenden Kommunikationssituationen anzutreffen. Die Dialoge scheinen vielmehr als Lesetexte zu fungieren, die die Fremdsprache in einer weiteren Textsorte vorführen. Sie haben damit eher Beispiel- als Modellcharakter, zum direkten Nachahmen bestimmt.

##### **Französisch**

Du Wes ("Of love", "Of the soul")

Eliot ("The Scholler", "The Traveller", "The Tongues")

Festeau ("A dialogue ... whether it is necessary for women to be learned")

Miège ("Select Dialogues")

Sherwood ("Of the exercises of Nobilitie and Gentry", "Of the traveller")



### Italienisch

Colsoni ("A Familiar Discourse between three gentlemen ...", "Between two Gentlewomen, whether it is necessary für Women to be learned")

Florio, 1578 ("To speake of England", Kapitel 22-33: u.a. "peace & warre, enuy, & pride", "Of wrath", "Fortune", "Reasonings vpon learning, and Philosophie", "vpon Silence, and Liberaltie", "vpon Musicke and Loue", "vpon Lust")

Florio, 1591 ("Discourse [...] of loue, and of women")

Wie bei den gepflegten Konversationen so stehen auch bei den themenbezogenen Dialogen die Sprachen Französisch und Italienisch im Vordergrund, und genau wie dort leitet sich dieser Umstand aus der Vorrangstellung der Sprachen im gepflegten Umgang der gehobenen gesellschaftlichen Schichten ab. Die themenbezogenen Dialoge teilen sich entsprechend der Dialogführung in zwei Arten (vgl. 4.1.2). Da sind zum einen Dialoge, die mit dem Lehrgespräch verwandt sind und in denen ein Dialogteilnehmer seinen Gesprächspartner instruiert, während dieser sich darauf beschränkt, weiterführende Fragen zu stellen oder die Äußerungen zu kommentieren. Zu dieser Gesprächsform gehören beispielsweise Eliots Dialoge "The Scholler: The Manner how to learne and teach strange languages" und "The Tongues: Of the dignitie of Orators, and the excellencie of tongues", aus dem der folgende Auszug stammt.

Which doe yoo deeme to haue bene the first speech in the world?

Without doubt it is the Hebrew, which is the most ancient, and the very same that our father Adam spake, being in Paradise with God.

The Hebrew is mysterious as the Egyptian tongue, which is Hieroglyphicke and Caballisticke.

In few words it containes many thinges, is maruellously significatiue, energicall, pure, chaste, holy and diuine, manifesteth cleerely and breiefely all that any man can thinke in his hart, & when need requireth to expresse the least hidden secrets and deepest corner of the hart, it leaueth nothing vnspoken, [...].

Who is the best Hebrew Author?

It is God himselfe: for the Eternall God giuing and writing himselfe twice his law to his people, and speaking with his mouth in the mountains to Moyses, and to other of his seruants, vsed the Hebrew tongue. The Angels, & the Prophets haue done the same.

(Eliot 1593: 18f.)

Die asymmetrische Gesprächssituation der Lehrgespräche unterscheidet sich von der Situation in Dialogen, wo die Dialogteilnehmer sozusagen auf Augenhöhe ein Thema im aktiven Meinungsaustausch verhandeln wie in Debatten oder Streitgesprächen. Die Gesprächspartner tragen gleichermaßen zum Dialog bei. Festeaus "A Dialogue between two Gentlewomen; whether it is necessary for Women to be learned" ist ein Vertreter dieses zweiten Typs.

Why then should not the wit of women be as good as that of men: seeing that the woman is the image of God as well as man?

But S. *Paul* will not have women speak in the church. It is a sign that he doth not hold them so capable as men.

No, it is not that. The thing only is, that he doth not hold it so convenient, that women be mixt with men in a Church-counsel. For he foresaw that this might cause some disorder by

reason of the small account that men make of womens judgement and wit. But it doth not follow, that they are not capable of all functions of spirit as men are.  
(Festean 1667: 245)

Für diese beiden Ausprägungen des themenbezogenen Dialogs gilt, dass sie unterschiedlichen didaktischen Zielen zuarbeiten. Die mit dem Lehrgespräch verwandte Form bietet sich an, um inhaltliche Informationen zu vermitteln – so geht es denn auch häufig um die Vorteile des Sprachenlernens (Eliot 1593 "The Scholler", "The Tongues") oder Landeskunde (Florio 1578, Miège 1658) –, wohingegen sich der lebhafte Meinungsaustausch eignet, eine Darstellung dialogischen Verhaltens in Verbindung mit dem Wortschatz zu einem speziellen Gebiet zu präsentieren.

Thematisch bewegen sich die themenbezogenen Dialoge am weitesten von Begebenheiten des Alltags weg, das heißt überhaupt von der unmittelbaren Situation, in welcher der Dialog geführt wird. Stattdessen bringen die Dialogpartner Wertvorstellungen über Glück, Stolz oder Zorn (Florio 1578), kontroverse Ansichten über das Reisen und die angemessene Freizeitbeschäftigung für Edelleute (Eliot, Sherwood), die Bedeutung verschiedener Sprachen (Colsoni, Eliot) und tiefergehende Einblicke in das Wesen der Liebe (Du Wes) oder die literarische Produktion diverser Nationen (Eliot) zur Sprache.

Um die Beschreibung des Korpus abzuschließen, sei darauf hingewiesen, dass im Vergleich zu den Texten des zweiten Kapitels das Konversationskorpus in Form und Inhalt ungleich vielfältiger ist, was zwangsläufig die Bemühungen, mit Hilfe von drei Untergruppen Gesprächsformen voneinander zu unterscheiden, weniger erfolgreich macht, als das bei den Frage-Antwort-Texten möglich war. Zwischen den einzelnen Kategorien kommt es zuweilen zu Überschneidungen. Eine besondere Rolle spielt dieser Umstand bei den themenbezogenen Dialogen, die ja eine Weiterführung der gepflegten Konversationen zu sein scheinen. In diesen Fällen sind die Grenzen zwischen den Gesprächsformen fließend, nicht wie der Katechismus klar vom Schüler-Lehrer-Gespräch zu trennen. Weiterhin sind einige Lehrbücher nicht als ganzer Text einer Gruppe zuzuordnen, sondern Dialog für Dialog zu betrachten. Die Unterscheidung von zweckgebundenem Gespräch, gepflegter Konversation und themenbezogenem Dialog wird sich nichtsdestoweniger als sinnvoll erweisen, da sie drei divergierende Gestaltungsmöglichkeiten des Dialogs zu fassen vermögen und somit Pauschalisierungen vermieden werden können, um das erklärte Ziel dieser Arbeit, die Formen des didaktischen Dialogs auszudifferenzieren, zu erreichen.

### 4.3 DIE DIALOGFORM DER MODELLKONVERSATIONEN

Die didaktischen Dialoge dieses Kapitels unterscheiden sich von denen des vorherigen Kapitels darin, dass sie nicht als dialogische Überformungen aus expositorischen Texten hervorgegangen sind. Stattdessen sind sie Nachbildungen natürlicher Kommunikationssituationen, damit bereits in ihrer Konzeption dialogisch. Das bedeutet, dass Form und Qualität der Konversationen in weitaus größerem Maße eine Einheit bilden. Während bei den Frage-Antwort-Dialogen die Dialogform mit monologischer Materie einherging, sind bei den Konversationen sowohl Form als auch Qualität dialogisch und durchdringen sich gegenseitig. Infolgedessen ist es nun nicht Aufgabe dieses Abschnittes, herauszufinden, durch welche Merkmale einer Dialogform die Texte überhaupt erst zu Dialogen wurden. (Im Fall der Frage-Antwort-Dialoge war das die Aufteilung in Redebeiträge durch Nachbarschaftspaare, die zum einen die Sprechaktwahl beeinflussten und zum anderen den Sprecherwechsel an bestimmten Stellen festlegten.) Vielmehr gilt es, bei den Konversationen gleich von der Dialogform, wie sie im zweiten Kapitel ausgeführt wurde (vgl. 2.1), auszugehen. Dort wurde den Ausführungen die enge Bedeutungsauffassung des Dialogs als Face-to-Face-Interaktion zurunde gelegt, die auf die Merkmale natürlicher Kommunikation zurückgeht. Dieser Ansatz ist im Zusammenhang mit den Modellkonversationen deshalb angebracht, da es Ziel der Lehrbuchautoren war, die Dialoge möglichst wirklichkeitsgetreu zu konzipieren. Nur mit einer authentischen Gestaltung lässt sich der Lehrabsicht zuarbeiten, die ja darin besteht, die Fremdsprache für den Gebrauch in realistischen Gesprächssituationen zu vermitteln.

#### 4.3.1 Abfolge und Aufbau der Repliken

Betrachtet man die Konversationen zuerst aus der Perspektive der Dialogorganisation, werden schnell die Unterschiede zu den Frage-Antwort-Dialogen ersichtlich. Bezüglich der drei Mechanismen des Sprecherwechsels (1. ein Sprecher wählt den nächsten Sprecher, 2. der nächste Sprecher ergreift von sich aus das Wort oder 3. der derzeitige Sprecher fährt in seiner Rede fort) zeichnen sich Divergenzen in der grundsätzlichen Art der Regulierung ab. Bei den Modellkonversationen ist der Sprecherwechsel nicht länger übergeordnet reguliert, sondern *lokal*, was bedeutet, dass an jeder übergangsrelevanten Stelle neu entschieden wird, welcher der drei Mechanismen des Sprecherwechsels Verwendung findet. Dagegen wiesen die Frage-Antwort-Dialoge eindeutig eine übergeordnete Regulierung auf, die die Dialogteilnehmer auf eine der Rollen Frage oder Antwort festlegte.

Die freie Alternation der Rede wird aber bei den Modellkonversationen selbst dann nicht behindert, wenn die Gesprächsbeiträge Teile von Nachbarschaftspaaren wie Gruß und Gegengruß oder eben Frage und Antwort bilden, die ja den im dritten Kapitel beschriebenen Einfluss auf den Sprecherwechsel nehmen. Denn neben Nachbarschaftspaaren spielt außerdem die Dialogsituation eine wesentliche Rolle in der Regulierung des Sprecherwechsels. Aber im Unterschied zu den im dritten Kapitel untersuchten Dialogen verlangen die Gesprächssituationen nicht die ausschließliche Verwendung des Frage-Antwort-Paares. Stattdessen sind die Kommunikationssituationen der Modellkonversationen unterschiedlicher – meistens allgemeinerer – Natur, nicht auf Prüfungs- beziehungsweise Lehrsituation festgelegt. Dadurch werden die Dialogteilnehmer nicht *a priori* in ihrer Wahl der Sprechakte beschränkt.

Die didaktischen Konversationen entsprechen also hinsichtlich der Abfolge der Repliken ganz den Vorstellungen des formalen Dialogbegriffs. So weit unterscheiden sich auch die drei Gesprächsformen nicht untereinander. Das ändert sich, wenn man den Aufbau der Repliken betrachtet. Von den drei Untergruppen des Korpus, zweckgebundenes Gespräch, gepflegte Konversation, themenbezogener Dialog, empfinden nur zwei, nämlich die ersten beiden, den mündlichen Sprachgebrauch spontaner Kommunikation nach. Der themenbezogene Dialog tendiert mit seiner Konzentration auf die Behandlung eines Themas hingegen stark zur Schriftsprache.<sup>34</sup> Das äußert sich unter anderem in der Länge der Gesprächsbeiträge.

Whence come you so early?  
From my Chamber.  
When did you rise?  
A little before six.  
Who call'd you up?  
My Brother, my Sister.  
Have you said your prayers?  
As soon as I kemb'd my haire, washed my face, and hands, I served God.  
(Shirley 1656: 24f.)

Die zweckgebundenen Gespräche, wie es das Beispiel von James Shirley zeigt, weisen beinahe ausschließlich kurze Repliken auf, während die Gesprächsbeiträge der themenbezogenen Dialoge in der Regel lang und ausführlich sind, hier illustriert mit einem Beitrag aus dem Lehrbuch von Colsoni.

*The English Gentleman.* If the help of other Languages did cause some imperfection to a particular one I shou'd be forc'd to confess, the English Tongue wou'd be the most imper-

---

<sup>34</sup> Auf die Abweichungen der themenbezogenen Dialoge vom mündlichen Sprachgebrauch geht im Besonderen Kapitel 4.5 ein.

fect in the World: But being not yet convinced of that truth, ye will be generous enough to suffer me to tell you my sentiment which is very contrary to that; ye know Gentlemen, that Bees do gather the Hony among the best and finest flowers in the Fields, but notwithstanding no body ever did judge 'em guilty, and think them less perfect altho they be forc'd by natural instinct to spread up and down from Flower to Flower, and to draw of 'em that most excellent Nectar, by which they keep and deliver themselves from bad season. I draw the same consequence in the behalf of the English Tongue, and I say that it is compounded by the substantial Hony of all the most energical Language in the whole World, for it draws out of 'em the succus, sweetness, Quintessence, and all the Energy, to make it self more familiar and easier to every Forainer. The French Latin and German, (that are at this day the most common Languages of *Europe*) are as three Columns, by which the English Tongue doth maintain is self in its structure, and by consequence is doth keep alone it self, what th'others have but in part.  
(Colsoni 1688: 234ff.)

Dazwischen bewegen sich die Konversationen, für die sowohl kurze als auch längere Repliken typisch sind, was sich aus der Betonung auf eleganten und gewählten Ausdruck ergibt, der Kürze und Bündigkeit entgegensteht.

*Lady.* Madame de Beau-seiour, I thinke my selfe so much beholding unto you, for the curtesie you haue done me, to haue taken such paine, as to come see vs, and which is more, to haue brought Mistris Du Pont-galliard your Sister (whose companie is a agreeable vnto me, as of any Gentlewoman that I know) that I know not how to be able to acknowledge it, but (without greater or more formall Cerimonies) you are most hartily welcome, and yee also Gentlemen.  
*Lady Beau-seiour,* We must humblie thanke you Madame, you haue more cause to finde vs faultie, for comming so late, though we come timely enough for to dine.  
*Lady.* How late? It is but tenne a clocke.  
*La, Beau.* Pardon me Madame, It was halfe an houre past tenne, before we came out of our house.  
(Erondell 1605: 116ff.)

Eine Ausnahme, die hier wie anderenorts auch zu erwähnen ist, bilden die themenbezogenen Dialoge John Eliots. Er verzichtet darauf, zusammen mit dieser Gesprächsform gepflegte Konversationen in sein Lehrwerk aufzunehmen, wie das die Mehrzahl der Lehrbuchautoren tut. Stattdessen scheint er die Nähe, die ja die themenbezogenen Dialoge zu den Konversationen aufweisen (vgl. 4.1.2), auszunutzen, um Merkmale des einen Gesprächstyps in den anderen zu integrieren. Daraus ergibt sich eine Form des themenbezogenen Dialogs, der viele Merkmale mit der gepflegten Konversation teilt, insgesamt jedoch zu den themenbezogenen Dialogen zählt, weil die Konzentration auf die Behandlung eines Themas nach wie vor im Vordergrund steht und sein Wesen bestimmt.

Als Folge der Repliklänge unterscheidet sich auch die Dynamik der Dialoge. Die zweckgebundenen Gesprächen sind mit ihren kurzen Wortwechseln sowie den sich daraus ergebenden häufigen Sprecherwechseln ungleich temporeicher, verglichen mit den themenbezogenen Dialogen, und das entspricht nur der Sprachrealität. Dieser Beitrag

zur Authentizität der didaktischen Dialoge wird jedoch bei den zweckgebundenen Gesprächen häufig durch so genannte Substitutionstabellen durchbrochen:

[T]he pace of the dialogues themselves is interrupted and held up from time to time by long lists of alternative words that a learner might want to insert in the relevant situation. (Watts 1999: 229)<sup>35</sup>

Das hat zur Folge, dass "the overall natural impression that the dialogues make on the reader [is] suddenly interrupted by such lists" (Watts 1999: 231). Diese Wortlisten werden direkt in einen Gesprächsbeitrag eingeflochten und stellen verschiedene Möglichkeiten einer grammatischen Struktur, der Formulierung und vor allem der Lexik zur Auswahl: "one of the aims of the substitution table was teaching vocabulary and its integration into the sentence" (Kelly 1969: 102). Der Schüler ist angehalten, aus dieser Liste auszuwählen und so den Gesprächsbeitrag selbst, entsprechend seinen Vorstellungen beziehungsweise den an ihn gestellten Anforderungen zu bilden.

John. Ask you frō whēs I come? Out of schoole, out of the Churche, out of the market.  
Whither go you?  
(Anon. 1554: 2f.)

Dieses Beispiel aus *A very profitable boke* stellt dem Lernenden drei Vokabeln zur Auswahl – Schule, Kirche oder Markt. Damit ist diese Substitutionsliste noch vergleichsweise kurz. Die Substitutionstabellen bieten die Möglichkeit, einen Themenbereich mit seinem Wortschatz nahezu vollständig zu präsentieren, ohne unzählige Dialoge dazu auflisten zu müssen. Somit können die didaktischen Dialoge neben der angeleiteten Arbeit im Unterricht auch dem Selbststudium dienen, da sie den Wortschatz bereits kontextualisiert, in seiner sprachlich richtigen Umgebung vermitteln.

Diese Art, in den Dialog Vokabellisten einzufügen, breitete sich zu Beginn des 16. Jahrhunderts aus, stellt also eine Weiterentwicklung der Renaissance dar, die sich deutlich von den als "kontextualisierte Wortlisten"<sup>36</sup> bezeichneten *Manières de langage* aus dem 14. Jahrhundert unterscheidet. Dort war nämlich der Austausch einiger Repliken selbst wenig mehr als rudimentär in eine Gesprächssituation eingebettetes Wortmaterial. Hier nun haben wir jedoch komplette Dialoge, deren Repliken Vokabellisten beinhalten können, die den Fortgang des Dialog zwar für einen Moment verlangsamen mögen, ihn

---

<sup>35</sup> Watts beschränkt seine Studie auf zwei Texte, *A very profitable boke* (Anon.) und Bellots *Familiar Dialogues*, doch wie auch bei Di Martino und Fries beschreiben seine Ergebnisse häufig weit mehr als individuelle Merkmale der untersuchten Texte. Stattdessen charakterisieren sie die Gruppe der didaktischen Dialoge, die in dieser Arbeit als zweckgebundene Gespräche bezeichnet werden.

<sup>36</sup> Zu den *Manières de langage* vgl. 4.1.1 *Ursprünge und Entwicklungen der didaktischen Konversationen* sowie Hüllen 1995: 108.

aber nicht abbrechen. Statt wie in modernen Sprachlehrbüchern den Wortschatz separat in einem Kasten neben dem Dialog beziehungsweise ganz unabhängig davon als Tabelle zu präsentieren, fügen die Sprachlehrer des 16./17. Jahrhunderts die Vokabeln dort ein, wo sie sprachlich hingehören. Das mag mancherorts unübersichtlich wirken, aber selbst dafür entstand ein Bewusstsein aufseiten der Lehrbuchautoren und sie versuchten, dieses Problem drucktechnisch durch eine übersichtliche Darstellung des betroffenen Gesprächsbeitrages zu lösen.

[...] What wine will it please you to drinke? Spare not the wine, for you are dry: you are hungry: you are hoat: you are cold: make good cheere.

You say well, for it is {  
hoat,  
cold,  
faire wether,  
fowle wether,  
light.

Maistresse, will it please you to geue me leaue to drinke vnto you? I drinke vnto you: Gentlewoman, I drinke vnto your good grace.

I thanke you Sir: I thanke you with all my heart: I pledge you.

Geue me {  
broune, wheate,  
white,  
houshold,  
stale,  
new. { bread.

(Hollyband 1576: 16)

Einer der Texte, in dem besonders häufig Gebrauch von Substitutionslisten in verschiedenen Formen gemacht wird, ist Jacques Bellots *Familiar Dialogues*. Di Martino hebt bezüglich deren Vollständigkeit hervor, dass die Wortlisten in diesem Sprachlehrbuch außergewöhnlich lang sind und fast keinen passenden Ausdruck beziehungsweise keine Vokabel unberücksichtigt lassen (Di Martino 1992: 186). Die folgende Sequenz aus einem dieser Dialoge illustriert nicht nur, dass die Substitutionstabellen sehr oft – in jeden dritten Gesprächsbeitrag – eingefügt sind und dass versucht wurde, die Wortlisten möglichst vollständig zu präsentieren, sondern auch, dass so *verschiedenartiges* Material zur Verfügung gestellt werden soll.

The Draper. What lacke ye? What doe ye buy. What will you haue. What will you buy. What please you to buy. What please you to haue. What seeke y. Will you haue any cloth. Come in, I will show you some. Come hether Ser. Come in you shall haue good cheape. See if I haue any thing that likes you. I will vse you well. You shall finde me as reasonable, or more, as any other, you shall see good water. Come in, if you please.

Androw. God be here.

The Drap. Well come Ser.

Androw. Haue you any good, broade cloth. Haue you any fine Caresie. Haue you any Care-sie Flanders deye. Haue you any Cottun. Any Fryse. Any rugette. Any stamell. Any frisa-doe. Any sardge. Any skarlatte. Any veluet. Any granadoe silke. Any Spanish silke. Any satten. Any damaske. Any taffetey. Any farsenet. Any grosgrayne. Any chamelet. Any worstede. Any mokadoe. Any braunched veluet. Any tuffte taffetey. Any Welshe plaine. Any fustiane. Any buckeren. Any sacke cloth. Any holland. Any trype veluet. Any tuffte veluet.

The Drap. What collour will ye haue.  
Androw. What collour haue ye.  
The Drap. I haue fayre white. Blacke. Gray. Fayre French taney. Violet. Greene. Mingled  
collour. Sheepes collour. yellow. Blue. Orenge collour. Fayre straw collour. Fayre purple  
collour. I haue of all collours, and of all prices.  
(Bellot 1586: 26-30)

Der erste Gesprächsbeitrag dieses Auszuges gibt Formulierungen wieder, mit denen die Wünsche des Kunden erfragt werden, sowie Einladungen, näher zu kommen, alles in allem also die Begrüßung eines Verkäufers. Die anderen beiden Beiträge, die Substitutionstabellen enthalten, bilden Wortlisten mit sprachlichem Material, das austauschbar ist, weil es lediglich um verschiedene Vokabeln geht, die alle in dieser Situation gebraucht werden könnten. Der Unterschied zum ersten Beitrag besteht in ebendieser Austauschbarkeit. Die Fragen "What doe ye buy?" und "What please you to have?" beispielsweise divergieren auf einer stilistischen Ebene. Letztere drückt eine Form von Respekt dem Angesprochenen gegenüber aus. Diese Höflichkeit ist besonders bei Personen höheren Rangs erforderlich. Der Kunde wird aufgefordert, seine Wünsche kundzutun. Dagegen beinhaltet die erste Frage ein auf eine Handlung bezogenes Verb. Die Perspektive ist vertauscht und nun ist es der Kunde, der aktiv wird. Die Beziehung zwischen Käufer und Verkäufer ist in beiden Fragen verschieden. Strukturell unterscheiden sich die Substitutionstabellen jedoch nicht voneinander. Der Text gibt keinen Hinweis auf mögliche Einschränkungen in der Verwendung. Die Auflistungen der Formen scheinen in allen Gesprächsbeiträgen gleichwertige Alternativen zu bieten.

Ein genauerer Blick auf den letzten Gesprächsbeitrag des Bellot-Beispiels macht außerdem deutlich, dass es sich hierbei nicht unbedingt nur um eine Substitutionsliste handeln muss. Die Aufzählung aller möglichen Farben kann auch eine Form des Anpreisens sein. Die Strategie, die sich der Verkäufer hier zu Nutze macht, liegt darin, dem Kunden viele Farben zur Auswahl zu stellen und ihm so die "Qual seiner Wahl" vor Augen führen. Der letzte Satz der Sequenz "I have of all collours, and of all prices" unterstützt diese Deutung.

Eingangs wurde bemerkt, dass solche Listen mit sprachlichem Material, aus dem der Lernende dann die bevorzugte Form auswählen beziehungsweise eine große Menge an Vokabeln in ihrem Kontext kennen lernen kann, besonders in der Gruppe der zweckgebundenen Gespräche zu finden sind. Genauer gesagt, wurden in elf von den vierzehn Texten dieser Gruppe Substitutionstabellen integriert.<sup>37</sup> Dem stehen bei den gepflegten

---

<sup>37</sup> Zu den Texten aus der Gruppe der zweckgebundenen Gespräche, die keine Substitutionslisten in die Gesprächsbeiträge einbetteten, gehören Miège 1685, Offelen 1687 und Webbe 1627.



Konversationen lediglich zwei Dialoge (in Florio 1578 und Erondell 1605) gegenüber, die Alternativen in einen Gesprächsbeitrag einbetten. Es stellt sich natürlich die Frage, warum nur in den zweckgebundenen Gesprächen extensiv von diesem didaktischen Mittel Gebrauch gemacht wird. Offensichtlich weist dieser Umstand auf die deutliche Ausrichtung der Gespräche auf ein Handlungsziel hin. Es werden Standardsituationen gelehrt, die zwar einen bestimmten Situationskontext – zum Beispiel den Warenkauf – erfordern, die aber wiederum im alltäglichen Leben in zahlreichen Variationen den Lernenden begegnen. Das Unterrichtsziel besteht darin, möglichst viel sprachliches Material in seiner sprachlich korrekten Umgebung zu vermitteln. Die Gesprächsbeiträge, die Substitutionstabellen enthalten, erlauben gewissermaßen eine vielseitige Verwendung in einem weitgesteckten Kontext, ohne sich auf ein konkretes Thema festzulegen. Damit ist eine größere Anwendungsbreite und Applikationsmöglichkeit gewährleistet.

Für die gepflegten Konversationen und die themenbezogenen Dialoge gilt hingegen, dass kaum elementare – und dadurch bis zu einem gewissen Grad universelle – Bereiche des Lebens dargestellt werden, sondern die Konversation zum Vergnügen betrieben wird. Das Thema eines Dialogs ist also exemplarisch und seine Bestandteile nicht austauschbar. Sprachliches Material, das alles aus einem bestimmten Themengebiet stammt, wird hier nicht in großen Mengen vermittelt, sondern die Fremdsprache wird viel mehr *vorgeführt*. Die Dialoggestaltung ist überaus deutlich auf das Lernziel zugeschnitten. Für den Kauf von Waren ist es wichtig zu wissen, welches sprachliche Material die allgemeine Situation von einem Sprecher abverlangt und wie die Waren konkret benannt werden. In Konversationen im geselligen Kreis über die Sehenswürdigkeiten der Stadt London (Miège 1685 und Offelen 1687) werden allerdings andere Forderungen an die Teilnehmer gestellt.

#### **4.3.2 Merkmale unmittelbarer Kommunikationssituationen**

Der Sprecherwechsel markiert die Alternation der Rede in einer von den Dialogteilnehmern unmittelbar geteilten Kommunikationssituation. Das zweite Kapitel führte die damit einhergehenden Merkmale – das sind spezifizierte Dialogteilnehmer, Kommunikation auf Inhalts- und Beziehungsebene sowie Reziprozität – aus. Im Folgenden sollen nun diese Aspekte in den Modellkonversationen untersucht werden mit dem Ziel herauszufinden, wie eng sich die Dialogschreiber an der realen Face-to-Face-Interaktion orientierten. Für die Frage-Antwort-Dialoge konnte ja festgehalten werden, dass eine wirklichkeitsgetreue Dialoggestaltung nicht in der Absicht der Lehrbuchautoren lag.

Die bisher angestellten Vorüberlegungen zu den Modellkonversationen lassen jedoch darauf schließen, dass bei einem auf Sprachgebrauch ausgerichteten Unterrichtsziel die dazu verwendeten Musterdialoge ebendiesen Sprachgebrauch möglichst unverfälscht wiedergeben müssen.

#### *4.3.2.1 Spezifizierung der Dialogteilnehmer*

Aufgrund der Unmittelbarkeit, in der die Kommunikationspartner interagieren, sind sie sich in ihren persönlichen Eigenschaften – wie allgemein gehalten diese auch immer sein mögen – bekannt, das heißt, sie sind spezifiziert und auch für den Textrezipienten als spezifiziert erkennbar. Während es in der Untersuchung der Frage-Antwort-Strukturen noch darum ging herauszufinden, inwieweit das auch auf jene Texte zutrifft, stellt sich für das Konversationskorpus diese Frage nicht mehr. Die Dialogteilnehmer sind spezifiziert. Die Verfasser der didaktischen Konversationsmodelle bedienen sich sogar unterschiedlicher Arten der Spezifizierung mit unterschiedlichen Graden an Spezifizierung. So gibt es in einem Dialog zumeist so etwas wie einen Protagonisten, der, indem er eine oder mehrere Gesprächssituationen durchläuft, auf verschiedene Personen trifft. Während der zentrale Dialogteilnehmer als Persönlichkeit mit individuellen Eigenschaften hervortritt und damit für den Leser zu einem Charakter und wiedererkennbar wird, variieren seine Gesprächspartner im Grad ihrer Spezifikation. Sie sind im Allgemeinen weniger genau porträtiert, oftmals vertreten sie als Typisierung eine ganze Personengruppe. Das ist der Fall bei den häufig vorkommenden Berufsbezeichnungen in der Gruppe der zweckgebundenen Gespräche. In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf das Zitat oben verwiesen, wo sich Androw mit einem "Draper" unterhält (vgl. S. 182f.). Es ist offensichtlich, dass Androw als Person oder Charakter individueller gezeichnet ist – nicht zuletzt dadurch, dass er dem Leser bereits aus anderen Gesprächssituationen bekannt ist und somit eine kleine Vorgeschichte mitbringt – als die Typisierung eines Textilhändlers, bei dem lediglich die für das Gespräch mit der zentralen Dialogfigur relevanten Aspekte stellvertretend für alle Vertreter dieses Typs hervortreten. Da er uns ja nur in seinem Geschäft bei einer bestimmten Tätigkeit begegnet, agiert er in höherem Maße versatzstückartig als Androw, der mit bestimmten, dem Textrezipienten bekannten, kommunikativen Zielen in dieses Gespräch geht. Auf ähnliche Weise typisiert sind Gesprächspartner wie "neighbour", "schoole-maister", "Mistresse" oder "Indian" (Bellot 1586 bzw. Arthus 1564).

Ist der Dialog jedoch als Zwiegespräch angelegt, wo keiner der beiden Dialogteilnehmer eine hervorgehobene Stellung inne hat, lassen sich auch keine unterschiedlich

spezifizierten Kommunikationspartner konstatieren; sie sind beide die "Protagonisten" des Dialogs. Dafür variiert bei solcherart gestalteten Zwiegesprächen der Grad an Spezifikation in den didaktischen Modellkonversationen untereinander. Besonders die themenbezogenen Dialoge weichen von den anderen Konversationsmodellen in diesem Punkt ab. Hier wird in Ansätzen wieder das erkennbar, was die Frage-Antwort-Dialoge generell kennzeichnete: Die Darstellung der Dialogteilnehmer wird zugunsten einer Betonung der didaktischen Absicht nur rudimentär ausgeführt. In den Frage-Antwort-Dialogen lag die Betonung auf dem Inhalt des Dialogs, nämlich der Grammatik, bei den Konversationsmodellen hingegen ist das die Sprache selbst und nur zweitrangig auch der Inhalt des Dialogs.<sup>38</sup> Wenngleich beide Dialogteilnehmer Namen tragen, so fehlen doch weitere Informationen zu den Gesprächspartnern, da ihre Konversation allein auf der Inhaltsebene stattfindet. An diesem Punkt offenbart sich ein deutlicher Unterschied zwischen den didaktischen, themenbezogenen Dialogen – selbst wenn sie dem Dialog als literarische Gattung nahe stehen – und der Mehrzahl der Prosadialoge der Renaissance. Dort spielen nämlich die Gesprächspartner selbst eine nicht ganz unwesentliche Rolle für den Dialog. Dadurch, dass sie beispielsweise historisch bekannte Personen sind oder in irgendeiner Art bedeutungsvolle Namen tragen, entsteht eine weitere Bedeutungsebene für den Dialog, in deren Licht die Redebeiträge über ihren eigentlichen Gehalt hinaus interpretierbar werden.<sup>39</sup> Diese Mehrdeutigkeit können die Lehrbuchautoren aber schlecht auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Die didaktischen Dialoge haben ein konkretes Vermittlungsziel und dieses Vermittlungsziel ist die Sprache des Dialogs selbst. Nichtsdestoweniger wird zwar auch der Inhalt eines Dialogs zur Vermittlung genutzt, doch müssen die Verfasser der Lehrbuchdialoge dann auf direkt zugängliche Redeeinhalte setzen, können also nicht ein Themengebiet in all seinen Facetten und in seiner Vielschichtigkeit darstellen.

Ogleich die Markierung der Gesprächsbeiträge durch Namen, Berufsbezeichnungen und Ähnliches erste Hinweise auf die Dialogteilnehmer liefert, so kommt doch die Auf-

---

<sup>38</sup> Der Inhalt wird nur zum zweitrangigen Ziel erklärt, weil die Verfasser der didaktischen Dialoge diese zwar durchaus nutzen, um auch landeskundliche – somit direkt relevante – Informationen in den Unterricht einzubringen, aber häufiger allgemeinere Themen diskutieren, wie beispielsweise den Vorrang einer Sprache gegenüber einer anderen oder das Fremdsprachenlernen generell. In diesen Fällen steht die Art der Behandlung, also der dialogische Austausch in der Fremdsprache im Vordergrund.

<sup>39</sup> Vgl. dazu z.B. die kurzen Ausführungen zu Morus' *Utopia* in Müller 1999: 211f. Mit *Utopia* verfasst Morus einen Dialog über den idealen Staat. Der schärfste Kritiker dieses Regierungssystems im Dialog trägt jedoch den Namen des Autors selbst, wodurch sich eine innere Spannung offenbart: der reale Morus präsentiert die idealen politischen Zustände, der fiktive Morus nimmt diese wieder zurück.

gabe der Spezifikation in erster Linie dem Dialog selbst zu. In den Redebeiträgen wird die Spezifikation der Kommunikationspartner entwickelt.

I am very sick.  
What ails you Sir?  
I don't know that my self, but go and fetch me a Physician quickly.  
Yes Sir, immediately. Sir, here is a Physician below.  
Desire him to walk up.  
Your Servant Sir, let me see your hand?  
What do you think Sir?  
There is no great danger. Let me see a piece of Paper, and a Pen and Ink?  
Here Sir, send this to your Apothecary, and take what he brings ye according to the Directions.  
(Offelen 1687: 205)

Mit der ersten Replik, einer Aussage über den eigenen Zustand, etabliert Dialogteilnehmer 1 die Kommunikationssituation und setzt sich durch ein spezifisches Merkmal von weiteren Dialogteilnehmern ab. Die Frage nach dem Grund des Unwohlseins und vor allem die darauf folgende ehrerbietige Hilfsbereitschaft weisen Dialogteilnehmer 2 als Bediensteten aus. Der nun auftretende Arzt wird zuerst durch die Redebeiträge der Dialogteilnehmer 1 und 2 eingeführt, bevor er sich auch durch seine eigenen Äußerungen zu erkennen gibt. Der Ablauf dieses kurzen Gesprächs zeigt, dass auf der Ebene des Dialogs die Kommunikationspartner spezifiziert sind, sie sind sich selbst entsprechend ihren Positionen und Aufgaben bekannt. Aber auch für den Textrezipienten treten sie so individuell hervor.

Zur Spezifikation trägt nicht zuletzt auch die Anrede der Dialogpartner bei. Darüber hinaus spielt sie eine wesentliche Rolle beim Entwickeln des Dialogischen. Das psychologische Moment der Anrede grenzt einen Gesprächspartner vom anderen ab, wodurch beide erfasst werden.<sup>40</sup> (Erfassen des Anderen geht mit dem Erfassen des Ichs einher.) Damit unterscheiden sich die Konversationen ein weiteres Mal von den Frage-Antwort-Dialogen, wo die Diskursfunktionen Frage und Antwort anstelle von individuellen Gesprächspartnern stehen und demzufolge die Anrede, also die Abgrenzung beider Rollen, zur Entwicklung des Dialogs nicht herangezogen wird. Die Anrede ist hingegen in allen Konversationen ein wesentlicher Teil, unabhängig davon, ob der Verkäufer in einem zweckgebundenen Gespräch, der Tischgast in der gepflegten Konversation oder der Freund in einer philosophischen Auseinandersetzung angesprochen wird.

---

<sup>40</sup> Die Anrede bezieht sich damit auf den ersten der drei von Mukařovský postulierten Aspekte des Dialogischen, nämlich die psychologische Situation. Vgl. dazu Kapitel 2.2.3 *Das Dialogische als Texteigenschaft*. Zur dialogischen Qualität der didaktischen Konversationsmodelle vgl. Kapitel 4.4.

#### 4.3.2.2 Zusammenführung von Inhalts- und Beziehungsebene

Mit dem psychologische Moment der Anrede offenbart sich gleichzeitig ein weiterer Unterschied zu den Frage-Antwort-Dialogen. Dass sich die Dialogteilnehmer überhaupt ansprechen, verweist darauf, dass in den Konversationen der Beziehungsaspekt von Kommunikation dem Inhaltsaspekt zur Seite gestellt ist und dass sich das Gespräch nicht ausschließlich auf den Inhalt konzentriert. In Ansätzen können Unterschiede der zweckgebundenen Gesprächen zu den gepflegten Konversationen und themenbezogenen Dialogen angenommen werden, die sich auf das Konzept der Höflichkeit<sup>41</sup> zurückführen lassen. Ohne hiermit sagen zu wollen, dass die zweckgebundenen Gespräche nicht von Höflichkeitsvorstellungen der damaligen Zeit durchzogen sind, soll an dieser Stelle nur auf eine andere Bedeutung der Beziehung der Kommunikationspartner untereinander verwiesen werden, wenn sie in der gepflegten Konversation und verwandten Formen die Unterhaltung miteinander zum Zwecke des eigenen Vergnügens und als Kunst des gesellschaftlichen Umgangs betreiben, und wenn in den zweckgebundenen Gesprächen den Aufgaben des täglichen Geschäfts nachgegangen wird. Den zweckgebundenen Gesprächen liegt in der Regel ein bestimmtes Ziel zugrunde, dass durch das Führen dieses Gesprächs erreicht werden soll. Ein Vergleich zweier Gesprächsanfänge soll das illustrieren. Der Auszug aus *Ortho-Epia Gallica* von Eliot ist der Beginn zu einem Dialog über die Methodik des Fremdsprachenlernens. Das Gespräch weist eine starke Affinität zu den gepflegten Konversationen auf, steht insgesamt jedoch den themenbezogenen Dialogen näher.

God saue you, sir.  
Be you very welcome, sir.  
Are you very busie  
Not very busie, what is your pleasure?  
I come to you requesting your direction and aide.  
If there be any thing in my small power wherein I may pleasure and helpe you, I am yours,  
commaund me freely.  
I thank you most humbly.  
(Eliot 1593: 1)

---

<sup>41</sup> Auf das Konzept der Höflichkeit kann trotz seiner Relevanz für die Modellkonversationen in diesem Kapitel nicht näher eingegangen werden. Einerseits sind die damit verbundenen Vorstellungen nicht primär ein dialogisches, als vielmehr ein gesellschaftliches Phänomen. Andererseits unterscheiden sich die Höflichkeitsvorstellungen des 16./17. Jahrhunderts derart von heutigen, dass erst ausführlich der Historizität dieses Konzeptes nachzugehen wäre (beispielsweise mit Hilfe der Anstandsliteratur), bevor Aussagen über die Umsetzung der Höflichkeitsvorstellungen in den Modellkonversationen getroffen werden könnten (vgl. Ehlich 1992). Für Gesprächsformen wie die gepflegten Konversationen stehen bereits Untersuchungen zur Verfügung (vgl. Beetz 1990 [für den altdeutschen Sprachraum], Berger 1978 [für den Zeitraum 1660-1740], Göttert 1988 und 1998 [zur Konversation und Kommunikationsidealen allgemein] und Schmölders 1979 [zur Geschichte der Konversationstheorie]).

Dagegen steht der stark zielorientierte Gesprächsaufakt beim Betreten eines Lokals aus dem Lehrbuch von Bellot, der mit zweckgebundenen Gesprächen Englisch lehrte:

*Ralf.* [...] How Symon, shall we haue a pynte of wine well drawn?  
*Symon.* You be well come: What wine will you drinke? Will you eat any thinke.  
*Ralf.* Geue us of the best wine you haue [...].  
(Bellot 1586: 15f.)

Bei beiden Gesprächsanfängen treffen die Dialogteilnehmer gerade aufeinander. Auffällig ist jedoch, wie direkt im zweiten Beispiel zur Sache gesprochen wird, als der Gast (Ralf) das Wirtshaus betritt. Im ersten Auszug hingegen begrüßen sich die Kommunikationspartner zuerst, dann erkundigt sich der Gast, ob er nicht etwa ungelegen kommt, um danach erst seine Bitte vorzutragen, die vom Gesprächspartner mit Bescheidenheit angenommen wird, was den Gast wiederum zu Dank veranlasst. Durch den Austausch solcher Höflichkeitsbekundungen ist die Beziehungsebene ungleich mehr betont als im Beispiel für die zweckgebundenen Gespräche, wo dem Inhalt und damit dem Erreichen eines Zieles die größere Bedeutung zugesprochen wird. Das geht allerdings nicht – wie in den Frage-Antwort-Texten – mit einer Reduzierung der Beziehungsebene einher. Wir haben es hier vielmehr mit einer Frage der Bedeutung und Konzentration auf einen der beiden Aspekte von Kommunikation zu tun, ohne dass der jeweils andere weggelassen werden soll.

Mit Bezug auf einen Großteil der themenbezogenen Dialoge sind diese Erkenntnisse zu relativieren. Oft umgibt zwar ein Rahmen die eigentliche Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema, durch welchen die Dialogteilnehmer in die Situation und ihrem Verhältnis zueinander eingeführt werden. In diesem Teil kommt es dann auch zu einer Betonung der Beziehungsebene. Beispielhaft in diesem Zusammenhang sind Florios *Firste Fruits* und Eliots *Ortho-Epia Gallica*, wie die eben zitierte Sequenz zeigt. Bei beiden werden einige der Dialoge durch einen übergeordneten Rahmen verbunden, wo auf vorangegangene Gespräche beziehungsweise auf die Motivation für den Dialog Bezug genommen wird. Bei Eliot ist dieser Umstand offenbar darauf zurückzuführen, dass er neben einer umfangreichen Sammlung zweckgebundener Gespräche nur einen der beiden Gesprächstypen gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog in sein Lehrbuch aufnimmt und folglich beide zu verbinden sucht. Florios Lehrbuch indes besteht ausschließlich aus gepflegten Konversationen und themenbezogenen Dialogen, die zudem streng progressiv arrangiert wurden (vgl. 4.2.2). Hier liegt die Ursache für die fließenden Übergänge von einer Gesprächsart zur nächsten im langsam ansteigenden

Schwierigkeitsgrad sowie in einer ganzheitlichen thematischen Konzeption des Lehrbuches.

Daneben gibt es aber bei den themenbezogenen Dialogen auch gänzlich andere Tendenzen, die oben bereits angeklungen sind, als auf die Spezifikation der Dialogteilnehmer eingegangen wurde. Einige dieser Dialoge weisen eine Neigung zu reduziertem Personen- und Situationskontext auf, der sich auch auf der Ebene der personenbezogenen Kommunikation bemerkbar macht, wenn beispielsweise direkt zum Thema vorgestoßen wird, ohne auf die Begleitumstände oder eine bestimmte Dialogsituation einzugehen. Die erste Replik des dritten Dialogs aus dem Lehrbuch von Sherwood, einer Diskussion über das Reisen, illustriert das sehr schön.

*Casanner.* I like not this travelling: first because we have nothing to doe to know what is done in other countries, but we have enough to take care for, and to employ our selves in at home.  
(Sherwood 1634: 190)

Der Dialog beginnt *in medias res*. Mit dem ersten Gesprächsbeitrag sind wir sofort inmitten der Argumentation. Casanner gibt sein Urteil über das Reisen ab und schließt dem gleich sein erstes Argument an. (Sein Auftakt mit "first" erweckt die Erwartung, dass noch ein "second" und vielleicht "third" folgen, dazu kommt es jedoch nicht.) Auch der nächste Gesprächsbeitrag setzt sich gleich mit der These des Kommunikationspartners auseinander. Der Dialog beginnt also, ohne dass die Dialogteilnehmer, die vorher noch nicht in einem Dialog auftraten und dem Leser deshalb nicht bekannt sind, sich begrüßen oder auf andere Weise das Gespräch und Thema einleiten. Wir haben demnach wieder eine kaum betonte Beziehungsebene, stattdessen wird das Thema des Dialogs in der Vordergrund gerückt, wie es auch beim zweckgebundenen Gespräch der Fall war.

Allerdings scheinen die Gründe für diese Reduktion der Beziehungsebene bei beiden Gesprächstypen jeweils woanders zu liegen. Die themenbezogenen Dialoge sind als Weiterführungen der gepflegten Konversation mit Betonung auf dem Meinungsaustausch zu einem bestimmten Thema zu verstehen. Infolgedessen ergibt sich bei diesen Dialogen nicht mehr die Notwendigkeit für ein beziehungsbetontes Gespräch, da dies ja die gepflegten Konversationen aufgrund ihrer starken Anbindung an den geselligen Umgang bereits ausreichend vorgeführt haben. Was mit den gepflegten Konversationen erlernt wurde, muss nicht noch einmal in den themenbezogenen Dialogen wiederholt werden. Die starke Themenausrichtung dieses Gesprächstyps erklärt sich durch Lern-

fortschritte, wohingegen sich bei den zweckgebundenen Gesprächen in diesem Aspekt ihre Zielgerichtetheit offenbart.

#### 4.3.2.3 Reziproke Kommunikation

Ganz gleich, ob in der dialogischen Kommunikation die Beziehungsebene oder die Inhaltsebene mehr betont wird, für beide gilt, dass es ganz wesentlich für den Dialog ist, *reziprok* zu kommunizieren. Anders als beim Frage-Antwort-Text, wo die Funktion eines Gesprächsbeitrages in der Exposition von Lehrstoff für den Rezipienten lag und dadurch die Betonung nicht darauf gelegt wurde, ob Fragender und Antwortender reziprok kommunizieren, ist hier für das Konversationskorpus festzuhalten, dass sich die Kommunikation der Dialogteilnehmer durch Reziprozität auszeichnet. Unterscheidet man die reziproke Unterhaltung in Beziehungs- und Inhaltsebene, dann bezieht sich die Fragestellung darauf, inwieweit im Fall der Höflichkeitsbekundungen die Wechselseitigkeit beibehalten wird oder ob eine Konzentration auf das Gesprächsthema der Dialogpartner vorhanden ist.

*Stephan.* Where haue you been so long, that we could not see you?

*Daniel.* I haue been abroad in the countrie, else would I long ere this haue come, to haue done my dutie to you?

*Nicholas.* Happie are those that may see you.

*D.* But they more happie that may enioye your companie.

*N.* As each flower from the sonne, so I receaue vertue and force from your presence.

*D.* And as each riuier to the sea, so I do run to offer my self vnto you.

*N.* I yeeld you the greatest thanks that I am able.

*D.* I desire nothing else of you, but that you will alwaies keepe me in your good fauour.

(Florio 1591: 81)

Der Austausch von Bezeugungen der Ehrerbietung, wie es hier das Beispiel von Florio zeigt, stellt reziproke Konversation auf der Beziehungsebene dar. In den so genannten höheren Kreisen sind ausführliche Höflichkeitsrituale durchaus notwendiger Teil einer Konversation, ein übertriebenes und scheinbar nie enden wollendes Hin und Her von konventionellen Floskeln (beispielsweise zwischen Freunden) ist jedoch nur begrenzt akzeptabel, weil die Intimität der Freundschaft durch eine Abnahme der Konventionen geädelt wird. Beharrt man dennoch auf den Förmlichkeiten, entsteht der Eindruck, dass freundschaftliche Nähe abgelehnt oder als nicht vorhanden empfunden wird.<sup>42</sup>

Bezüglich inhaltlicher Reziprozität ist offensichtlich, dass Gespräche, die aufgrund einer Absicht geführt werden, natürlich reziprok sind, da anderenfalls kommunikative Ziele nicht erreicht werden könnten. Man denke hier besonders an Verkaufsgespräche

---

<sup>42</sup> Dieser Aspekt findet häufig Eingang in die Sprachlehrbücher mit gepflegten Konversationen. Abschnitt 4.3.3 zeigt und bespricht verschiedene Varianten dieses thematischen Musters.



und die üblichen Preisverhandlungen, die mit ihnen einhergehen. Würden sich die Dialogteilnehmer nicht aufeinander beziehen, käme es zu keiner Einigung, von der alle Parteien profitieren könnten. Aber auch andere Gespräche – wie beispielsweise die zu Tisch – verlaufen reziprok, wie es das folgende Beispiel demonstriert.

Husband, I pray you pull in peeces that Capon, and help your neighbour: truly he eateth nothyng.  
Tarie a litle wife, I haue not yet tasted these Cabeges.  
You cannot eate of them, for they be to much peppered and salted.  
Ah, what pitie is that? it is the meate that I loue best, and it is marred: they say commonly in England that God sendeth vs meate, and the Deuill cookes.  
My louer, tast a litle of these turneps, and you will finde them of good taste.  
I care not very much for: are these rootes well seasoned?  
If you will eate of a good meate, cut of that legge of a mutton stuft with garlicke.  
(Hollyband 1573: 102ff.)

Eine Replik bildet den Stimulus für die jeweils folgende Replik, die gleichzeitig Response und wiederum Stimulus ist. Wie für dieses Beispiel kann auch für das Konversationskorpus insgesamt konstatiert werden, dass reziprokes Kommunikationsverhalten in den Dialogen nicht von didaktischen Zielen der Dialogkonzeption überlagert wird. Es war gerade in Bezug auf einen solchen Punkt, an dem das Vorhandensein einer auktorialen Instanz in den Frage-Antwort-Texten erkennbar wurde. Für die Modellkonversationen gilt jedoch, dass der Aufbau der Dialogsituation und das Kommunikationsverhalten der Dialogteilnehmer, wie es bis hierhin besprochen wurde, nicht aufgrund didaktischer Absichten verändert wurde. Das bestätigt einerseits die Erwartungen, da ja Lehr-objekt und Lehrmethode zusammenfallen, also die Konversationen real vorkommenden Gesprächen möglichst nahe kommen müssen, um das Lernziel mit dieser Methode zu erreichen. Andererseits stellen diese authentischen didaktischen Konversationsmodelle natürlich eine wesentliche Innovation dar, die es so nicht gäbe, hätte der Dialog in der Renaissance nicht diesen immens hohen Stellenwert. Erst durch den Wandel der Diskurspraktiken in der Gelehrtenwelt konnte der Dialog in Bereichen der Alltagswelt endgültig Fuß fassen und dort zur – natürlich speziell ausgeprägten – Blüte gelangen. Für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen bedeutet dieser Vorstoß des Dialogs, dass nun der Dialog zum vorherrschenden Prinzip insbesondere in der Vermittlung von Sprachtheorie, aber auch der vier Sprachfertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Verstehen der Fremdsprache wird. Die dort verwendeten Dialoge erlangen eine neue Qualität im Vergleich beispielsweise zu ihren Vorläufer bei Donatus oder Ælfric. Für den Unterricht der modernen Fremdsprachen im Besonderen führt die Vormachtstellung des Dialogs zur Herausbildung eines neuen didaktischen Ansatzes, basierend auf Kommu-

nikation und damit dem Dialog, der sich zur wirklichen Alternative zum grammatikorientierten Ansatz entwickelt und bis heute seinen Gültigkeit nicht verloren hat.

#### **4.3.3 Thematische Vielfalt neben thematischen Universalien**

Im vorhergehenden Abschnitt ist bereits darauf eingegangen worden, dass der Aufbau eines Gesprächsbeitrags auch vom Thema des Dialogs abhängt. Hier sollen nun weitere thematische Aspekte zur Sprache kommen, die Unterschiede zwischen den Gruppen des Korpus beschreiben. Besonders auffällig ist das Konversationskorpus hinsichtlich der großen Vielfalt an Themenbereichen, die in den Dialogen zur Sprache kommen. Ebenso auffällig ist aber auch die Tatsache, dass ein Grundstock an Themen zu bestehen scheint, der mal mehr, mal weniger variiert von mehreren Autoren aufgenommen wird und somit in vielen Lehrwerken wiederkehrt. Die Vielfalt der Themen reicht vom allmorgendlichen Aufstehen, Einkaufen, Flüge machen und Freunde besuchen über Benimmunterricht bis hin zu philosophischen Diskussionen über die Liebe während der Nachtwache. Es werden alle Bereiche des Lebens abgedeckt. Das Besondere daran ist jedoch wie gesagt, dass daneben ein Kanon an Themen besteht, der einen nicht ganz unerheblichen Teil der Dialogsammlungen bestimmt. In der Literatur wird darauf zwar häufig, aber nur indirekt Bezug genommen, indem die Dialoge beispielsweise mit "they deal with the usual topics" (so z.B. Lambley 1920: 205; auch 135, 165 und passim) charakterisiert werden. Als einleitendes Beispiel sollen uns drei Auszüge aus zweckgebundenen Gesprächen dienen, wo die Autoren auf ein und dasselbe thematische Muster (i.e. "nach dem Weg fragen") zurückgreifen. Es handelt sich dabei nicht nur um die gleiche Thematik, sondern diese Beispiele stehen auch im gesamten Text an einer ähnlichen Stelle, wo Kaufleute auf dem Weg in die Stadt sind, um dort Waren einzukaufen, voran sich zumeist besagte Verkaufsgespräche anschließen.

Who bee they that doth go afore vs?  
I know them not truly: they be Marchants: let vs prick our horses for to ouertake them, for I  
am afrayde that wee bee out of our way.  
Wee bee not, bee not afrayde: yet it is good to aske it.  
Aske of that shee sheapherd.  
My shee freend, where is the right way hence to N.  
right before you [...].  
(Hollyband 1573: 144)

Diese Sequenz findet sich im selben Wortlaut auch im Lehrwerk von Stepney (1591: 32), welches 18 Jahre später erschienen ist. Bei Bellot erscheint dieser Auszug etwas verändert, doch durchaus wiedererkennbar:

*The marchaunt man.* But I pray you Syr: Be we not out of our way?  
*The gentleman.* I can not tell in deede: This plowman, which tilleth his ground, will set vs again on our way, if we be out of the same. Here ye my frend: Is this the right way to goe to Rye?  
*The plowman.* Yes Syr: Keepe still on the right hand.  
 (Bellot 1586: 73f.)

Auch das Lehrwerk Sherwood weist diesen Dialog auf.

*Philip.* I think wee are out of our way.  
*Doctor.* Friend, which is the nearest way from hence to London?  
*Sam.* He heares you not, he is deafe.  
*Henry.* Ho, honest-man, which way go we to Lōdō?  
*Countriman.* This way Gentlemen, you have failed: turne your horses [...].  
 (Sherwood 1634: 163f.)

Die Grundbestandteile dieser Sequenzen sind gleich: es besteht Unsicherheit bezüglich der einzuschlagenden Richtung, die Reisenden fragen Vertreter der Landbevölkerung ("shepard", "plower", "countriman"), diese können den Kaufleuten letztendlich den Weg weisen. So oder so ähnlich wird noch in drei weiteren Lehrbüchern nach dem Weg gefragt. Die Sprachschüler lernen mit diesen Sequenzen nicht nur die Vokabeln, die nötig sind, um Fragen nach dem Weg beziehungsweise Wegbeschreibungen zu verstehen oder auszudrücken, sondern auch die angemessene Art und Weise, Fremde anzusprechen.

Die Themenbereiche, deren Behandlung sich in den didaktischen Dialogen so stark ähnelt, können klar umrissen werden. Eine wesentliche Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Kriterien, nach denen zwischen den Untergruppen des Korpus differenziert wurde. Eines der distinktiven Merkmale war die Ausrichtung der Gespräche auf ihre Zielgruppe: Die zweckgebundenen Gesprächen richten sich an die Mittelschicht, die gepflegten Konversationen und die meisten der themenbezogenen Dialoge dagegen an die Aristokratie. Lehrwerke zur Motivation der Lernenden auf genau ebendiese Lernenden als Zielgruppe auszurichten, dazu zählt insbesondere, dass die Gespräche thematisch auf die Sprachschüler zugeschnitten sind. Das wiederum ist in diesem Untersuchungsteil zu berücksichtigen. Wenn sich Ähnlichkeiten in der Behandlung eines Stoffes bemerkbar machen, dann ist das kein gruppenübergreifendes Phänomen. Thematisch vergleichbar sind nur die zweckgebundenen Gespräche untereinander, genauso wie die gepflegten Konversationen. Die themenbezogenen Dialoge bilden diesbezüglich einen Sonderfall, da sie eine weniger verbreitete Form des didaktischen Konversationsmodells waren, die deutlich seltener in den Lehrbüchern erscheint als die gepflegten Konversationen und vor allem die zweckgebundenen Gespräche. Gemeinsam haben die themenbezogenen Dialoge lediglich, dass sie in irgendeiner Form bedeutungsvolle Themen –

Seele, Liebe, Stolz, Krieg und Frieden, Literatur, Landeskunde oder Bildung für Frauen – behandeln.

In der Gruppe der zweckgebundenen Gespräche besteht der thematische Grundstock im Wesentlichen aus vier alltäglichen Handlungsbereichen. Erstens ist das der Tagesbeginn. Im Dialog ist eine Szene dargestellt, bei der ein Schüler geweckt wird, aufsteht, sich anzieht (dieser Teil wird meist dazu genutzt, verschiedene Kleidungsstücke aufzuzählen), seine Eltern begrüßt und am Ende in aller Eile das Haus verlässt.

Ein zweiter Themenbereich umfasst die Verkaufsgespräche. Diese bestehen aus einer Begrüßung von Verkäufer und Kunden. Dann wird die Ware besichtigt und die Verhandlung über den Preis beginnt, welche auch scheitern kann, wonach das Gespräch abgebrochen wird und der Kunde sich einem anderen Verkäufer zuwendet. Verkaufsgespräche bieten den Autoren oft die Möglichkeit, Informationen zu Währungen und Gewichten einzufügen und nicht zuletzt natürlich auch die verschiedenen feilgebotenen Waren aufzuzählen.

Drittens werden in beinahe durchgängig allen Sammlungen zweckgebundener Gespräche Dinnerszenen dargestellt. Sie beginnen häufig mit einer Einladung an den Nachbarn oder den Lehrer des Sohnes. Wenn diese dann zu Besuch kommen, werden nach einem Gebet die Speisen Gang für Gang aufgetischt, wobei man den Getränken eine besondere Rolle zuspricht. Die Beschreibungen der Trinkgewohnheiten geben oft Anlass zu Warnungen vor übermäßigem Alkoholgenuss. In vielen Dinnerszenen empfängt der Hausherr während des Essens Gäste, die natürlich zum Bleiben aufgefordert werden. Am Ende der Mahlzeit wird wiederum ein Gebet gesprochen.

Der vierte große Themenbereich beschreibt den Aufenthalt in einem Gasthof. Auf dem Weg in eine Stadt kommen Reisende an einem Gasthof vorbei und wollen dort übernachten. Es gilt Probleme der Pferdepflege zu lösen, ein Abendessen wird verlangt und außerdem soll für die Gäste ein Zimmer hergerichtet werden. Während des Essens tauschen die Reisenden mit anderen Gästen Neuigkeiten aus den jeweiligen Heimatländern aus. Später, beim Zubettgehen, kommt es meist zu kleinen Flirts mit der Magd. Am nächsten Morgen wird der Gast geweckt, begleicht die Rechnung und bricht auf. In diesem Kontext treten die oben stehenden Möglichkeiten, nach dem Weg zu fragen, auf. In einigen Fällen werden die Dinnerszenen auch in einen Gasthof verlegt, sind dann allerdings wesentlich knapper gestaltet als gerade beschrieben.

Als einen fünften Themenbereich könnten noch Szenen aus dem Schülerleben aufgeführt werden. Diese bilden jedoch eine Ausnahme, da sie nur für die Colloquia (Brins-

ley 1617, Webbe 1627 und der überwiegender Teil von Shirley 1656) charakteristisch sind und dort die Kommunikationsumgebung für den gesamten Text, nicht nur für einzelne Dialoge, bilden. Ansonsten treten reine Schülergespräche nur noch vereinzelt bei Bellot und Hollyband auf.

Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung aller Themen innerhalb der Gruppe der zweckgebundenen Gespräche.

	Tagesbeginn	Verkaufsgespräch	Dinnerszene	Im Gasthof	Schülerleben
<b>Anonymous</b>		×	×		
<b>Arthus</b>		×	×		
<b>Bellot</b>	×	×	×		×
<b>Dugrès</b>	×	×	×		
<b>Eliot</b>	×	×	×	×	
<b>Hollyband 1573</b>	×	×	×	×	
<b>Hollyband 1576</b>	×	×	×	×	×
<b>Miège</b>		×	×	×	
<b>Offelen</b>		×	×	×	
<b>Sherwood</b>	×	×	×		
<b>Stepney</b>	×	×	×	×	
<b>Brinsley 1617</b>					×
<b>Shirley</b>			×		×
<b>Webbe</b>					×

Es wird deutlich, dass vier der großen Themenkomplexe immer in der Mehrzahl der zweckgebundene Gespräche vertreten sind. Die Verkaufsgespräche und Dinnerszenen kommen sogar in jedem Lehrbuch – mit Ausnahme der Colloquia – vor. Man kann bei dieser Gesprächsform also durchaus von einem Themenkanon sprechen, dessen sich die Lehrbuchautoren bedienen und den sie nach ihren Vorstellungen verarbeiten.

Wie ein solcher Kanon für die zweckgebundenen Gespräche entstehen konnte, darauf geben vor allem die Vorläufer der didaktischen Dialoge Hinweise. Verkaufsgespräche, Dinnerszenen und Gasthofaufenthalte gab es bereits bei den *Manières de langage*, deren merkantile Ausrichtung von den Sprachlehrern des 16. und 17. Jahrhunderts übernommen wurde (Howatt 1997: 6, Lambley 1920: 42). Das geschah mit gutem Grund, denn auch später noch bilden Kaufleute die größte Gruppe, die einen Bedarf an Kommunikationsfertigkeiten in den modernen Fremdsprachen, besonders aber in Französisch, hat (Lambley 1920: 239; vgl. auch Simonini 1951: 319). Diesem Umstand wird mit einer Betonung des Merkantilen sowie den angrenzenden Lebensbereichen in den Themen der Modellkonversationen Rechnung getragen.

Die zweckgebundenen Gespräche Eliots wirken in diesem Zusammenhang besonders interessant, da in ihnen sowohl das Bewusstsein als auch die Abkehr von diesen thema-

tischen Traditionen zu spüren ist. Obwohl sich Eliot der "typischen" Themen bedient, markiert ihre überspitzte Darstellung eine Abwendung von immer gleichen Dialogszenen. Exemplarisch sei auf "The drunken mens banket" (oder "The Banquet of Drunkards", wie das Inhaltsverzeichnis anführt) verwiesen, wo im Rahmen eines ausschweifenden Gelages, bei dem der steigende Alkoholpegel der Teilnehmer zu immer wirreren Äußerungen führt, die ausführlichen Beschreibungen der Trinkgewohnheiten sowie die obligatorischen Warnungen vor übermäßigem Genuss parodiert werden.

Let vs drinke then together by good accord in charitie.  
I am yours, You are mine, I drinke to you, you shall pledge me, if you please.  
Hem, ha-hem.  
It is good and very fresh, as you would say, in the beginning of the second degree: To euery one it is not allowed to drinke so good, To euery one tis not graunted to dwell at Corinthum. In wine is truth, that is to say, in wine is truth.<sup>43</sup>  
Harke my friend, I will tell thee a thing in thine eare, tell no body if thou loue me, it shall rest secret betweene vs two: it is, that I find the wine better and more pleasant to my tast then I was woont: more than I was wont I feare the meeting of a bad cup of wine, and to tell you the plaine truth, the odour of wine how much more it is delicious, smirking and surpassing, by so much more celestiall and delicate is it then oils;  
That is spoken like a man of learning.  
I will tell other stories. Tarry a little that I deduce a dram out of this bottell: Lo here my very and sole Helicon. See here my Fountaine Caballine. This is my onely Enthusiasmos. Here drinking, I deliberate, I discourse, I resolute and conclude. After the conclusion, I laugh, I write, I compose, I drinke.  
(Eliot 1593: 41f. [*Second Booke*])

Sich so in einem Lobgesang auf den Wein zu ergehen, steht in krassem Gegensatz zu den vorsichtigen Trinksprüchen und Bemerkungen über Trinkgewohnheiten anderer Lehrwerke:

[...] drinke all out.  
What coosen, doo you not remember Kyng *Assuerus* his banket, where euery one dranke as he liked, and no body was constrayned?  
Oh, I crie mercie: pardon mee if it pleaseth you [...]  
(Hollyband 1573: 98)

In einem anderen Lehrwerk kapituliert ein Dialogteilnehmer vor einem Becher Wein: "In faith I canne not drink this al out. It is to much for me" (Anon. 1554: 22f.).

Im Gegensatz zu den eben behandelten zweckgebundenen Gesprächen kann für die gepflegten Konversationen ein nicht ganz so deutlich ausgeprägter Themenkatalog aufgestellt werden. Es gibt zwar einige Dialoge in dieser Gruppe, die beinahe identisch sind, doch scheint das vielmehr darauf zurückzuführen zu sein, dass die Dialogschreiber pla-

---

<sup>43</sup> Die nebenstehende, französischsprachige Spalte gibt den ersten Teil dieses Satzes in Griechisch wieder.

giert haben.<sup>44</sup> Insgesamt gesehen unterscheiden sich jedoch die gepflegten Konversationen in der Wahl ihrer Themen weniger stark voneinander als die zweckgebundenen Gespräche. Eine Ursache liegt mit Sicherheit darin, dass überhaupt erst in der Renaissance Konversation in dieser Form betrieben wurde und zur Kunst avancierte. Hinter den gepflegten Konversationen stehen demnach keine jahrhundertealten Traditionen, die sie auch thematisch hätten prägen können. Stattdessen sind die Konversationsmodelle eine Art der didaktischen Dialoge, wie sie erst im 16. Jahrhundert aufkommen. Die Lehrbücher erscheinen zwangsläufig individueller.

Nichtsdestoweniger gibt es einige wenige Themen, die von mehreren Autoren aufgenommen und variiert wurden. Dazu gehören Besuche bei einem Freund am Morgen, Diskussionen über Fremdsprachen und das Lernen von Fremdsprachen, vergnügliche Ausflüge mehrerer Gentlemen oder Gentlewomen sowie allgemeine höfliche Konversationen zwischen Gentleman und Gentlewoman. Die nachstehenden Auszüge sind Beispiele für die unterschiedliche Umsetzung einer Szene, in der eine Gesellschaft von Gentlemen mit einem Boot durch London fahren will.

*C.* Come then, Gentlemen, let us step into the boat.  
*D.* Step in first, we will follow you.  
*A.* Without ceremony, Gent. let him follow me that loves me.  
*B.* What needs so many complements? for my part I never use any: I take my place by you, for you keep the bottles.  
*C.* Sir, I intreat you not to let me commit an incivility.  
*D.* Faith, Sir, I will not go before you, I know very well the respect, that is due to you.  
*C.* But, Sir, you laugh at me, we will stay here then till to morrow.  
*A.* I must confess, Gentlemen, you are very ceremonious.  
*B.* Come, come, Gentlemen, let us make haste, what needs so many ceremonies among friends.  
*D.* I beseech you, Sir, let us not make these Gentlemen stay.  
*C.* Sir, I had rather commit an incivility, then to disobey you.  
(Festeau 1667: 214f.)

John Florio behandelt dasselbe Thema, wenngleich deutlich kürzer.

*Thomas.* Goe into the boate then.  
*Giouanni.* I will not doe that by any meanes.  
*T.* Of curtesie goe in, good sir.  
*G.* Whereto serue these cerimonies among vs?  
*T.* I wil goe in, for to obaye you.  
(Florio 1591: 17)

---

<sup>44</sup> Das trifft beispielsweise auf Colsoni zu, über den Lambley schreibt: "Colsoni wrote a book for teaching the three languages [Englisch, Italienisch und Französisch], called *The New Trismagister* (1688), in which he drew freely from the works of Mauger, Festeau, and his friend Miège." (Lambley 1920: 388) Einige von Colsonis didaktischen Dialogen zeigen beinahe Deckungsgleichheit mit denen Festeaus wie beispielsweise "A Dialogue between two Gentlewomen, whether it is necessary for Women to be learned". Andere Dialoge unterscheiden sich wiederum deutlich von Festeaus Dialogsammlung.

In beiden Sequenzen sind die Gentlemen im Begriff, das Boot zu besteigen, und für beide Gruppen ergibt sich das Problem, wer wem Vortritt zu lassen hat. Im ersten Beispiel ist die Behandlung jedoch ungleich länger und auch aufgelockerter ("I take my place by you, for you keep the bottles"). Die "Eckpunkte" des Themas sind aber bei beiden Auszügen gleich: Normen für den Umgang schreiben vor, dass höher- und gleichgestellten Personen der Vortritt gelassen werden muss; die Intimität einer Freundschaft erlaubt es, diese Normen zu vernachlässigen und gleichzeitig stellt die Vernachlässigung ein Zeichen dieser Freundschaft dar; sowie nach längerem Drängen muss dem Wunsch, als Erster einzusteigen nachgegeben werden, um nicht die Grenzen der Höflichkeit zu überschreiten.

Das sprachdidaktische Ziel dieses Themenkomplexes ist die Vermittlung eines ganzen Spektrums an Ausdrucksmöglichkeiten für Aufforderungen. Neben direkten Aufforderungen in Form von Imperativen ("Step in ...", "Goe into the boat"), deren Kraft durch Anhängsel wie "of courtesie" wahlweise abgeschwächt werden kann, präsentieren die Dialoge gleichfalls zahlreiche indirekte Arten einer Aufforderung. Äußerungen wie "let him follow me that loves me" und "Come, come, Gentlemen, let us make haste, what needs so many ceremonies among friends." fungieren beide als Aufforderungen, doch endlich das Boot zu besteigen, unterscheiden sich jedoch darin, dass im zweiten Fall dieser Umstand indirekt, und zwar durch eine Anspielung auf übertriebene Höflichkeitsrituale, zum Ausdruck gebracht wird.<sup>45</sup>

	Morgenvisite	Ausflug	Sprachen/~lernen	höfl. Konversation
<b>Colsoni (1688)</b>	×	×	×	×
<b>Du Wes (1532)</b>				
<b>Erondell (1605)</b>		×	×	
<b>Festeau (1667)</b>		×		×
<b>Florio (1578)</b>			×	×
<b>Florio (1591)</b>	×	×		
<b>Mauger (1652)</b>			×	×

Es zeigt sich, dass auf die Thematik der Fremdsprachen und des Lernens von Fremdsprachen relativ häufig eingegangen wird. Auch allgemein höfliche Konversationen sowie die Darstellung eines Ausflugs sind verhältnismäßig beliebt. Beide Themen erscheinen mehr als in der Hälfte aller Konversationen. Daneben zeigt sich aber auch,

<sup>45</sup> Zu direkten und indirekten Sprechakten in den Modellkonversationen vgl. Abschnitt 4.5.



dass beispielsweise Giles Du Wes keines dieser vier Themen in seinem Lehrwerk für die Königstochter Mary verarbeitet hat. Der Grund dafür ist derselbe wie bei den anderen Sprachlehrern für die Behandlung ähnlicher Thematiken: Es werden nur Themen verarbeitet, von denen anzunehmen ist, dass sie Teil der Lebenswelt ihrer Lernergruppe ist.

Die Feststellung, dass sich die Themen in den Dialogen einer Untergruppe des Korpus ähneln, bestätigt den Sinn der Unterscheidungskriterien für die Korpusunterteilung, denn eine Fremdsprache hat für die Lernenden der verschiedenen sozialen Schichten unterschiedliche Anwendungsbereiche und Funktionen. In der Mittelschicht sollen damit die Aufgaben einer wirtschaftenden Gesellschaft bewältigt werden. Dadurch gewinnt der Aspekt der Handlungsorientiertheit eine weitaus größere Bedeutung. In der Oberschicht dagegen betreibt man Konversation um der Geselligkeit willen. Dabei geht es nicht um Problemlösung bei alltäglichen Aufgaben, sondern Konversation selbst stellt einen wesentlichen Teil des Alltags dar – ohne dass sich alltägliche Handlungen auch thematisch im Gespräch niederschlagen müssen. Hier sei besonders auf Dialoge über Werte und Ansichten hingewiesen, denn es ist sicher kein alltäglicher Vorgang beispielsweise über den Nutzen des Fremdsprachenlernens zu diskutieren. Doch allgemein Meinungen auszutauschen ist ein alltäglicher Vorgang.

Auf diesen Aspekt stützen sich auch die themenbezogenen Dialoge. Aber aufgrund der Tatsache, dass der Austausch über ein bestimmtes Thema ganz in den Vordergrund gestellt wird, diese Themen dazu noch stark variieren, können keine Aussagen über diesen Gesprächstyp bezüglich thematischer Universalien getroffen werden. Als Weiterführung der gepflegten Konversationen können die themenbezogenen Dialoge in viel stärkerem Maße dazu benutzt werden, *zusätzliche* Aspekte der Fremdsprache beziehungsweise in der Fremdsprache zu präsentieren. Der Bereich, der sich mit dem Gebrauch der Sprache vorrangig als Kommunikationsmittel beschäftigt, wird ja bereits mit den gepflegten Konversationen durchgenommen.

Die von den Lehrbuchautoren vorausgesetzte Homogenität des Alltags in einer Gruppe von Lernenden ist damit der Grund für die Darstellung der gleichen Themen. Wenn Einkaufen und Übernachtungen in einem Gasthof ein wesentlicher Bestandteil des Lebens der Mittelschicht sind, dann stellt die häufige Behandlung dieser Themen in Sprachlehrbüchern nicht Einfallslosigkeit, sondern Ausrichtung auf die Zielgruppe dar. Hier treten die Sprachlehrer mittels ihrer didaktischen Dialoge außerdem in einen Dialog zum Adressaten ihrer Texte. In diesem Sinne kann nun auch die Beschreibung von

Lehrwerken, sie würden die "üblichen Themen" behandeln, nicht abwertend gemeint sein, sondern weist darauf hin, dass die Gruppe der Mittelschichtlerner verhältnismäßig groß war und dieser Markt bedient wurde. Es sagt aber nichts über die Qualität eines Lehrbuchs aus. Wie wir auch schon im dritten Kapitel feststellen konnten, ist das, was heute als Mangel an Kreativität erscheint, nicht auf Unvermögen zurückzuführen, vielmehr ist es die bewusste Umsetzung didaktischer Zielsetzungen mit Blick auf die Bedürfnisse der Lernergruppe.<sup>46</sup>

Ein zweiter Grund für die Darstellung der gleichen Themen ergibt sich aus dem ersten. Wenn der im Dialog behandelte Stoff aus dem Leben der Lernenden gegriffen ist, wird sich das aller Wahrscheinlichkeit nach auch auf deren Motivation zum Fremdsprachenlernen auswirken. Wie unter 4.1 zu den Ursprüngen der Modellkonversationen bereits für die Colloquia festgehalten wurde, machen sich die Autoren der didaktischen Dialoge ihr Wissen über das Umfeld der Zielgruppe zu Nutze und integrieren den Alltagsbezug. Damit gilt für die Sprachlehrer insgesamt, was Di Martino hier für Jacques Bellot festhält:

Bellot, as a teacher, in identifying with his "audience", seems to make them part of the text, as if it were they acting out the parts to the best of their abilities, rather than abstract model Englishmen serving as examples. (Di Martino 1992: 189)

Der Lernende findet sich mit seinen Ansprüchen an den Sprachunterricht wieder und lernt motiviert das, was er braucht.

Ein Faktor, der dazu beiträgt, den Eindruck der Eintönigkeit in der thematischen Gestaltung unter den Lehrwerken zu verstärken, ist die Abfolge der Themen. Das Organisationsprinzip hierbei ist der Zyklus. Allgemein ist dieses didaktische Prinzip wie folgt zu umschreiben: "In essence the cycle is the description of a series of actions taking place." (Kelly 1969: 114) Konkret auf die Lehrbuchdialoge bezogen, steht die Abfolge von Handlungen für den Tagesablauf. Begonnen wird mit dem Aufstehen am Morgen, danach wird zur Schule, zum Markt oder zur Kirche gegangen, mittags trifft man sich zum Essen und so weiter. Diese Art der Gliederung im Sprachunterricht ist bereits seit dem 13. Jahrhundert bekannt, gerät dann allerdings in Vergessenheit. Die Renaissance bringt den Zyklus als Organisationsprinzip in einer deutlicheren Form als vorher wieder zurück in den Sprachunterricht (Kelly 1969: 115f.). Die Häufigkeit, mit

---

<sup>46</sup> Das Phänomen der immer gleichen Themen findet sich auch in heutigen Lehrmitteln. So werden CD-ROM für den multimedialen Sprachunterricht unter anderem folgendermaßen beschrieben: "Die Lektionen ähneln denen, die man aus Sprachlehrbüchern kennt – Land und Leute, Grundbedürfnisse des Lebens, ein bisschen bemühter Humor. Das ist halt der Grundwortschatz, den man braucht, und da ist zuviel Originalität gar nicht angebracht." (Drösser 2001)

der die Lehrbuchautoren auf dieses Muster zurückgreifen<sup>47</sup>, spricht für seine Klarheit und Logik, führt jedoch auch zu dem Eindruck, dass sich die Lehrwerke kaum unterscheiden. Der Zyklus setzt voraus, dass es überhaupt eine Menge an immer wiederkehrenden Themen gibt. Auf diesen Themengrundstock wurde soeben eingegangen.

Andererseits bedeutet das aber auch nicht, dass alle Autoren, die ähnliche Themen behandeln, diese nach dem Tagesablauf organisieren. Die Dialoge von Stepney und Hollyband (1576) würden in anderer Reihenfolge ebenfalls einen Tagesrhythmus darstellen. Warum sie nicht so geordnet wurden, darüber lässt sich nur spekulieren. Eine Erklärung wäre, die Themen ihrer Bedeutung und Wichtigkeit nach zu organisieren, eine andere, sie nach Schwierigkeitsgrad zu sortieren.

Zusammenfassend kann also für die thematische Gestaltung festgehalten werden, dass für die zweckgebundenen Gespräche und die Konversationen jeweils ein Grundstock an Themen existiert, die von vielen Dialogverfassern aufgenommen und nur noch variiert werden. Es ist eine Folge der didaktischen Ausrichtung auf unterschiedliche Zielgruppen, dass sich diese gemeinsamen Themen für die zweckgebundenen Gespräche und gepflegten Konversationen unterscheiden. Für erstere wird das alltägliche Leben dargestellt und der Gebrauch von Sprache als Mittel zum Erreichen von kommunikativen Zielen. Die Dialoge sind handlungsorientiert und zweckgebunden. In der Gruppe der gepflegten Konversationen steht das Gespräch eher für Rekreation und Geselligkeit. Es wird nicht geführt, um ein konkretes kommunikatives Ziel zu erreichen.

Neben diesen gemeinsamen Themen weisen die didaktischen Dialoge dieses Korpus jedoch gleichzeitig eine erstaunliche Themenvielfalt auf. Bei aller Feststellung häufig aufgenommener Themen erschöpfen sich die Dialogsammlungen der Sprachlehrbücher aber eben nicht in der Darstellung dieses Themenkanons – wie stark variiert er auch immer sein mag –, sondern spiegeln darüber hinaus das Bewusstsein der Autoren für die unterschiedlichsten Gesprächssituationen und Lebensbereiche wider. Florio, als einer der bekanntesten und ambitioniertesten Sprachlehrer jener Zeit, erachtet es beispielsweise für wichtig, Modelle der Liebesrhetorik in sein Lehrbuch aufzunehmen.

Fayre mayde, wyll you that I loue you?  
I cannot hold you that you loue not, if you wyl loue.  
I haue loued you, I loue you, & I wil loue you.  
I haue hated you, I hate you, & I wyl hate you.

---

<sup>47</sup> Lehrwerke, die den Tagesablauf als Organisationsprinzip verwenden, sind beispielsweise Erondell und Florio (1591) in reinsten Form vom Aufstehen bis zum Schlafengehen. Daneben seien außerdem noch Bellot, Hollyband (1573) und die ersten vier Dialoge von Colsoni genannt.

what occasion haue I geuē you?  
 I knowe not, but I cannot loue.  
 I would it would please you to accept me for your seruant.  
 I am not worthy to keepe such a seruant.  
 Will you then accept mee for your husband?  
 I cannot, and although I could, I wil not, and if I woulde, I can not neither.  
 I can not vnderstand you.  
 How can you not vnderstād me.  
 You speake so learnedly.  
 Shal we go into a garden to gather some flowers?  
 I am content, if it please you.  
 (Florio 1578: 2)

Nach klassischem Muster zeigt sich die "fayre mayde" erst ablehnend den Huldigungen ihres Verehrers gegenüber, um später dann doch mit ihm im Garten zu lustwandeln. Praktisch nebenbei führt diese Sequenz Beispiele für die Bildung der Zeitformen, der Negation, von Fragen sowie den Gebrauch der Modalverben vor. Bedeutungsvoll erscheint aber auch die Führung des Gesprächs selbst. Auf Seiten des Herrn empfiehlt sich ein höfliches, aber bestimmtes und verhältnismäßig direktes Vorgehen, wohingegen sich die junge Dame (die Überschrift lautet "To speake with a damsel") sprachlich wohl erst kokett-scherzhaft, aber abweisend verhalten, ihm dann jedoch langsam entgegenkommen sollte. Mit der Darstellung eines Gespräches in einem Lehrbuch geht neben der fremdsprachlichen Vermittlungsabsicht immer auch die Demonstration dialogischen Verhaltens an sich einher, die gerade bei weniger häufig vorkommender Konversation in den Vordergrund zu rücken scheint.

Weitere Themen, die trotz der unbestreitbaren Existenz eines Themenkanons die Sprachlehrbücher zur interessanten Lektüre werden lassen können, sind beispielsweise "ways of callynge upon your debtors" (Anon. 1554, Eliot 1593), "A Discourse between a passenger and a ship-master. The names of the chiefest windes and some other things concerning navigation" (Dugrès 1639), "talke of many pleasant and delightful iestes, and in it is described an unpleasant lodging, illfauoured olde woman: also the beautifull partes that a Woman ought to haue, to be accounted faire in all perfection, and pleasantlie is blazoned a counterfaite, lazie, and nought-worth seruant" (Florio 1591), "Of the Use of Brandy, Coffee, Tee, Chocolate, and Tobacco" (Miège 1685), "A messenger coming from themperour, the French kyng, or any other prynce" (Du Wes 1532), "The Slasher", "The Bragger" (Eliot 1593) und "talke [...] most conuenient to be vsed at our going to church" (1591).

#### 4.3.4 Zum Konflikt zwischen Authentizität und notwendigen Kontextinformationen

Die didaktischen Modellkonversationen sind auf verschiedene Arten in die Lehrbücher eingegliedert. In der Regel bilden sie als Dialogsammlungen einen eigenständigen – zumeist sehr umfangreichen – Teil des Lehrwerks. Andere Dialoge stellen selbst das eigentliche Lehrbuch dar. Beide Arten haben gemeinsam, dass in ihnen die Gespräche lediglich aneinander gereiht werden und ohne jede Erklärung auskommen müssen. In Überschriften sind zwar zum Teil die Themen und die kommunizierenden Charaktere aufgeführt, es gibt aber im Lehrwerk weder Hinweise zum Verständnis, noch Anweisungen zur Verwendung der Dialoge.<sup>48</sup> Daraus folgt, dass sie *unmittelbar* verständlich sein müssen. Diese Eigenschaft der Dialoge gewährleistet der in die Redebeiträge integrierte Kontext, das heißt alle Elemente der Dialoge, welche Situation, Verhältnis der Dialogteilnehmer und Gesprächs-, eventuell Handlungsverlauf dem Verständnis zugänglich machen. Gleichzeitig ergibt sich damit aber auch ein Konflikt für eine Dialoggestaltung, die an der Abbildung natürlicher Kommunikation orientiert ist:

These Dialogues function as models, although they are based on two conflicting principles: on the one hand a 'knowledge of the world' (or 'business as usual'), shared by the fictitious interlocutors, is presupposed, and on the other hand – as no stage directions are found – [t]he user needs an exposé of the situation, which is given – just as on stage – solely through the wording of the utterances of the interlocutors, a feature often parodied. (Haastrop 1994: 68)

In der Rede des Dialogs müssen Kontextinformationen enthalten sein, die normalerweise nicht im Gespräch thematisiert werden, weil die Sprecher die gemeinsame Dialogsituation teilen und somit auf gemeinsames Wissen zurückgreifen können. Das betrifft in erster Linie den Situationskontext. Der personenbezogene Kontext, den jeder Sprecher als seinen persönlichen Hintergrund mitbringt, ist dem Dialogpartner nicht zwangsläufig bekannt. Was jedoch immer bei beiden Dialogteilnehmern als bekannt vorauszusetzen ist, ist ihre Beziehung zueinander. In den Lehrbuchdialogen müssen aber auch solche Informationen eingefügt werden. Weil die Dialoge – wie auch Dramen (vgl. Kapitel 5) – einer zwischen Text und Adressaten vermittelnden Instanz entbehren, das bedeutet, ihnen keine Erklärungen zur Situation, den Sprechern und weiteren Faktoren vorangestellt sind, wird alles zum Verstehen Notwendige in die Rede eingearbeitet.

---

<sup>48</sup> In einigen Fällen nimmt der Autor darauf in einer Einleitung Bezug. Vgl. Hollyband 1576, Eliot 1593, Erondell 1605, Miège 1685, Sherwood 1634 und vor allem Webbe 1627, dessen Lehrwerk eine ausgeklügelte Methode zur Gegenüberstellung der englischen und der lateinischen Version der Colloquia präsentiert.

Der folgende Auszug macht deutlich, wie die ersten Wortwechsel eines Dialogs die Szenerie – das heißt hier: Situation und Gesprächspartner – aufbauen, bevor der eigentliche Themenbereich (in diesem Fall sind das allgemein höfliche und vertrauliche Gespräche zwischen Gentlemen, wie uns die Überschrift informiert) aufgegriffen werden kann.

*Stephan.* What is he that walkes so solitarie along the streete? doe you knowe him, master Nicholas?

*Nicholas.* O I knowe him, hee is my verie friend, and does euer goe with his head downeward, as you see him now.

*S.* It maie bee that hee commeth to you, for hee comes hether ward.

*N.* It is verie likelie, for he hath some busines with me, what ho, seruant, goe and open the dore for him.

(Florio 1591: 79ff.)

Mit diesen drei Repliken wird nicht nur die Eigenart einer Person und deren Verhältnis zu einem der Dialogteilnehmer beschrieben, sondern ebenfalls der Zuwachs der Gesprächsrunde eingeleitet. Damit ist die Situation ausreichend dargestellt, um sich den Fortlauf des Dialogs vorstellen zu können: nach der Begrüßung wird sich die Gesellschaft über diverse Themen unterhalten. Diese Sequenz ist aber auch ein Beispiel dafür, wie unauffällig der Kontext in den Dialog eingeflochten werden kann. Die Beschreibung des Hinzukommenden und seine Bewegung auf die Gruppe zu steht nicht unbedingt im Konflikt mit der für alle Dialogteilnehmer ersichtlichen Situation und damit einer redundanten Erwähnung. Seine Erscheinung ist offensichtlich markant, und das wird thematisiert.

Doch Dialogrede und die Notwendigkeit, Kontextinformationen zu integrieren, müssen nicht unbedingt in oben beschriebenem Konflikt stehen, denn beide sind eng miteinander verschränkt. Ein Gesprächsbeitrag ist immer auch ein Teil des Kontextes für den nächsten Beitrag (vgl. Kapitel 2.1.3 und Stierle 1984: 302). Im real stattfindenden Gespräch wird dieser Umstand zur Selbstverständlichkeit, der nur augenfällig ist, wenn er durchbrochen wird. Die Kreation dieses Zusammenspiels von Kontext, Situation und Dialogrede in den Sprachlehrbuchdialogen erfordert die geballte kommunikative Erfahrung der Autoren. Das folgende Beispiel zeigt, wie gut das gelingt. Im Lehrbuch sind lediglich die Namen der Dialogteilnehmer angegeben. Alles Weitere, das heißt ihr Verhältnis zueinander, die Erziehungsbemühungen und die Dringlichkeit, eine Antwort zu erhalten, ergibt sich Replik für Replik.

*Cornelius.* Mother what clock is it?

*Dorothee.* What say you? Are you so taught?

*C.* What am I taught?

*D.* Ought you not to salute me before?

C. Good morrow (to you)  
 D. And to you. Now ask what you will?  
 C. My mother tell me I pray you.  
 D. What wil you that I tel (you?)  
 C. What a clock it is.  
 D. It is almost six.  
 C. Hath the clock smitten, or no?  
 D. I doe not think it hath smitten.  
 (Brinsley 1617: 6)

Damit wird der größte Unterschied zur Gruppe der Frage-Antwort-Texte deutlich. Während dort jede Form von Kontext auf ein Minimum reduziert wurde, gewinnt in den Konversationen der Kontext nicht nur an Bedeutung, sondern er gewährleistet erst das Verständnis der Dialoge.

Um präzisieren zu können, wie der Kontext im Gespräch erschaffen wird, ist es sinnvoll, zwischen drei verschiedenen Bereichen, die kontextuell ausgebaut werden können, zu unterscheiden. Diese sind Situation, Personen und Handlung. Sowohl im zweiten als auch im dritten Kapitel ist mehrfach angeklungen, dass auf Personen durch personaldeiktische Ausdrücke referiert wird. Die Situation kann durch lokale oder temporale Deixis zum Ausdruck kommen. Daneben existiert eine weitere Technik zum Situationsbezug und vor allem auch, um Handlungen darzustellen, die sich an das Weltwissen des Lesers wendet. Durch Auslassungen werden Abläufe lediglich impliziert. Es ist Aufgabe des Lesers, von der handlungsbegleitenden Rede die eigentlichen Handlungen abzuleiten.

Come hither John, you will doo this message wel: tel the good man of y<sup>e</sup> Rose, that he will sende mee of such wine which wee drank y<sup>e</sup> other daie at his lodging: & tel him that if hee doo not sende mee of the like which I did taste in his sellar, wee wil send it backe agayne: run quickly are you there yet?  
 I will not tarie: but by what token?  
 You neede no token: doo only that I bid you: he will not fayle, for he knoweth mee very well.  
 My Maister sendeth mee to you, praying you to sende him a flaggen of the best wine that you haue.  
 (Hollyband 1573: 108)

Obwohl in diesem Auszug weder Sprecher ausgewiesen sind, noch der Ort des Dialogs genannt wird und auch nicht der Ortswechsel beschrieben ist, ergeben sich keine Verständnisschwierigkeiten. Nach der Aufforderung "Come hither John" ist John offensichtlich zu seinem Gesprächspartner gegangen, sonst hätte dieser nicht weitergeredet. Die Bewegung selbst ist in dem Gesprächsbeitrag impliziert. Noch deutlicher wird diese Technik der Implikation in den folgenden Repliken. Nachdem John mit "run quickly are you there yet?" losgeschickt wird, kann der Leser den bevorstehenden Ortswechsel antizipieren, ohne dass es einer gesonderten Erwähnung bedarf. Deshalb ist auch sofort er-

sichtlich, an wen der letzte Gesprächsbeitrag gerichtet ist – nämlich an den "good man of the Rose". Johns Verlassen des einen Hauses und sein Betreten des anderen wird ausgespart, weil die Erwähnung durch die vorausgehende Rede überflüssig geworden ist. Der Dialog gibt offensichtlich allein die handlungsbegleitende Rede wieder.

Der Situationskontext kann das Gespräch in verschiedenen Graden einbetten. Im ersten Kapitel wurde auf Abstraktion als eine Leistung und soziale Funktion von Kommunikation hingewiesen. Unterhalten sich die Dialogteilnehmer über Themen, die unabhängig von der sie umgebenden Situation sind, wird diese lediglich impliziert, aber nicht erwähnt, weil sie ja keine Rolle spielt – weder für die Dialogteilnehmer noch für den Verstehensprozess des Lesers. Veränderungen der das Gespräch einbettenden Situation können allerdings so hervorstechend sein, dass sie zu einem Themenwechsel, folglich auf eine andere Abstraktionsebene führen.

*Giordano.* Open that casement Tinca.

*Tinca.* They are all open alreadie.

*Edward.* Is your man one of Tinca his Souldiers?

*G.* Yea marie, of whom thirtie went to dig vp a turnep.

*E.* He is verie valiant then.

*G.* As valiant as Potta of Modona that sowed beans on horseback.

*E.* Fie what an illfavored woman I see passe through the streate.

*G.* Which? she that is clad in mourning apparell?

*E.* Yea sir, I thinke shee mourneth because shee is more foule than corruption it selfe.

(Florio 1591: 113ff.)

In dieser Sequenz kommt es gleich zweimal zu einem Wechsel der Abstraktionsebene. Nach Giordanos Bitte, doch die Fenster zu öffnen, sprechen die Dialogteilnehmer über irgendeinen Mann, der zu Tincas Kämpfern gehört. Sie beziehen sich demnach innerhalb der ersten drei Wortwechsel auf zwei verschiedene Abstraktionsebenen, zum einen auf die unmittelbare Umgebung und zum anderen auf eine nicht anwesende Person. Der Gesprächsfluss über "one of Tinca his Souldiers" wird vom Erscheinen der hässlichen Frau unterm Fenster unterbrochen. Ihre Erscheinung muss für Edward so auffällig sein, dass er abrupt das Thema wechselt, um Giordanos Aufmerksamkeit auf sie zu lenken, und damit wiederum auf die unmittelbare Umgebung rekurriert. Gleichzeitig ist in seinem Gesprächsbeitrag die Kontextinformation für den Leser integriert, wo er die Frau sieht.

Jörg Bergmann hat festgestellt, dass es in natürlicher Kommunikation eine Tendenz zu häufigen Wechseln zwischen den Abstraktionsgraden gibt, weil Veränderungen im unmittelbaren Wahrnehmungsbereich die Aufmerksamkeit der Gesprächspartner auf sich ziehen (Bergmann 1990: 217). Diese Veränderungen finden dann Zugang in den



Dialog, indem sie thematisiert werden. Beispiele wie das oben zitierte machen deutlich, wie eng sich die Autoren der Sprachlehrbücher am Modell "natürliche Kommunikation" orientiert haben.

In der Gruppe der zweckgebundenen Gespräche und der themenbezogenen Dialoge ist indes eine andere Struktur zu bemerken, die sich dadurch ausdrückt, dass die verschiedenen Themen ohne Abschweifungen behandelt werden. In ihrer Zielgerichtetheit verzichten die Autoren der zweckgebundenen Gespräche auf Ausführungen, die nicht unmittelbar zur Durchsetzung der kommunikativen Absicht beitragen. Bei den themenbezogenen Dialogen hingegen führt die starke Themengebundenheit zur einer Reduktion kontextueller Informationen. Sie sind bewusst als inhaltsbezogene Demonstrationen des Meinungsaustausches konzipiert worden.

Die gepflegten Konversationen dagegen leben von der Freude an der Unterhaltung selbst. Das schlägt sich auch in einem Aspekt wie der Kontextausbildung nieder. Die Texte des gesamten Korpus haben aber gemeinsam, dass die Rolle des Kontextes im Vergleich zu den Frage-Antwort-Dialogen enorm an Bedeutung gewonnen hat. Es wird zu dessen Aufgabe, den unmittelbaren Zugang zu den Dialogen zu ermöglichen. Das heißt, Informationen zu Personen, Situation und Handlung werden in die Rede integriert oder durch die Rede impliziert, so dass die Konversationen ohne weitere Erklärungen außerhalb des Gesprächs verständlich sind.

Die Dialogform der didaktischen Konversationsmodelle entspricht insgesamt ganz dem, was im zweiten Kapitel dazu ausgeführt wurde. Dass dies für die Frage-Antwort-Dialoge als eine Art der didaktischen Dialoge nicht zutrifft, aber für die Konversation als weitere Art didaktischer Dialoge, hängt mit der unterschiedlichen Funktion der Dialogform für beide Arten zusammen. Für die Frage-Antwort-Dialoge ist der Dialog einzig Instrument der Vermittlung, wohingegen er bei den Konversationen beides, Objekt und Instrument, ist. Daraus resultiert, dass die Konzeption der didaktischen Dialoge möglichst wirklichkeitsnah sein muss, um dem didaktischen Ziel, das heißt der Vermittlung von Kommunikationsfähigkeiten in der Fremdsprache, überhaupt zuarbeiten zu können. Folglich ergeben sich für die Dialoge dieses Kapitels auch keine Konflikte zwischen Dialoggestaltung und didaktischer Absicht, was ja zu den Abweichungen vom formalen Dialogbegriff bei den Frage-Antwort-Dialogen führte. Einzig die Substitutionstabellen sind als ein Zugeständnis an die Vermittlungsabsicht interpretierbar, da hier Wortschatzmaterial und verschiedenartige Ausdrucksweisen direkt in den Redebeitrag

integriert werden, was so natürlich nicht im Einklang mit natürlicher Kommunikation steht, aber im Grunde nur geringfügig die durchaus vorhandene Authentizität der Konversationsmodelle beeinflusst.

Die Dialoge dieses Kapitels wurden zu Beginn entsprechend unterschiedlicher Gesprächsformen in drei Gruppen unterteilt. Während eine Gruppe, nämlich die zweckgebundenen Gespräche, traditionell aus den *Manières de langage* und den Colloquia hervorgegangen ist, lassen sich für die gepflegte Konversation und den themenbezogenen Dialog im Bereich der Fremdsprachenvermittlung keine Vorläufer nachweisen. Verbunden mit der Entwicklung des Dialogs als kulturellem Phänomen in der Renaissance, stellen sie damit eine Errungenschaft dar, die zum einen der enormen Aufwertung des gesellschaftlichen Umgangs in aristokratischen Kreisen und zum anderen der Einsicht zu verdanken ist, dass dieser Stellenwert der Konversation auch für den Fremdsprachenunterricht ebendieser Kreise seine Relevanz hat. Der Unterschied insbesondere zwischen zweckgebundenem Gespräch und gepflegter Konversation liegt als Folge der divergierenden Zielgruppen Mittelschicht und Aristokratie in einer unterschiedlichen Funktion des Gesprächs für die Mitglieder dieser Schichten. Hier stehen sich die kommunikative Bewältigung alltäglicher Aufgaben in einer wirtschaftenden Gesellschaft und Konversation um der Konversation willen gegenüber. Die Unterschiede in der Dialogform zwischen den beiden Gesprächsformen leiten sich daraus ab: So erhalten Inhalts- und Beziehungsebene eine unterschiedliche Bedeutung für die zwei Gesprächstypen, da die zweckgebundenen Gespräche aufgrund ihrer Bindung an einen bestimmten Zweck mehr der Bewältigung konkreter Aufgaben dienen, wo sich die gepflegten Konversationen eher auf ein Aushandeln und gegenseitiges Versichern der Beziehung der Dialogteilnehmer beziehen. Das schlägt sich natürlich auch thematisch nieder. Zweckgebundene Gespräche stellen die kommunikativen Aufgaben im Alltag dar, wohingegen die gepflegten Konversationen den geselligen – oftmals spielerischen – Umgang mit Kommunikation vorführen.

Die themenbezogenen Dialoge nehmen eine Sonderstellung ein. Ihre verhältnismäßig geringe Zahl erschwert es, allgemein gültige Aussagen zu treffen. Doch unterscheiden sie sich von zweckgebundenem Gespräch und gepflegter Konversation darin, dass sie sich vom eigentlichen Gespräch entfernen und sich einer ausschließlichen Behandlung eines Themas, wie es für die Frage-Antwort-Dialoge charakteristisch ist, annähern. Aus diesem Grund sind die Themen, die mit dieser Form des Dialogs behandelt werden, generell nicht alltäglicher oder höflich-galanter Natur, sondern vielmehr bedeutungsvoll

in dem Sinne, als dass verschiedene Standpunkte zu Moral, Philosophie oder aktuellen Streitfragen zur Sprache kommen. Für diese Art des didaktischen Dialogs gilt dann natürlich nicht mehr die oben beschriebene größtmögliche Annäherung an natürliche (Alltags-)Kommunikation. Stattdessen werden hier Formen nachempfunden, deren Einsatz ebenfalls im Unterricht eine andere Funktion als Gespräch und Konversation haben, und zwar ausschließlich Lesetext.

#### **4.4 DAS DIALOGISCHE ALS GRUNDEIGENSCHAFT DER KONVERSATIONEN**

Im dritten Kapitel hat sich gezeigt, dass Form und Qualität eines Textes nicht miteinander einhergehen müssen: Die Frage-Antwort-Texte bargen trotz ihrer dialogischen Form überwiegend eine monologische Qualität. Damit wird erneut die Divergenz der didaktischen Dialoge im Frage-Antwort-Format und den Modellkonversationen offensichtlich, weswegen sich wie im Abschnitt zuvor auch nun nicht die Frage stellt, ob die Konversationen überhaupt Dialogisches in sich bergen. Es muss vielmehr gefragt werden, was genau diese dialogische Qualität ausmacht. Dabei wird sich zeigen, dass zwischen zwei verschiedenen Prägungen des Dialogischen, der *Dialogizität alternierender Rede* und der *Dialogizität im Meinungsaustausch*, unterschieden werden kann.

##### **4.4.1 Dialogizität alternierender Rede**

Das Dialogische eines Textes ergibt sich aus dem Vorhandensein von mindestens zwei Perspektiven, die miteinander in Kontakt treten und sich gegenseitig durchdringen (vgl. Kapitel 2.2). Dabei kommt es zu semantischen Richtungswechseln, anhand derer die verschiedenen Perspektiven voneinander unterschieden werden können. Unter dem Begriff "Dialogizität alternierender Rede" soll nun nicht verstanden werden, dass sich die dialogische Qualität durch die bloße Aufteilung eines Textes in Redebeiträge konstituiert – dieses Merkmal wäre formaler Natur. Stattdessen geht es darum, *wo* sich semantische Wendungen finden und damit Perspektiven voneinander abtrennen lassen. Denn es war ebenso ein Ergebnis des zweiten Kapitels, dass ein Redebeitrag zwar nur eine Perspektive beinhalten kann, aber nicht muss. Es können durch einen Sprecher mehrere Perspektiven zum Ausdruck gelangen.

Für die Dialogizität der alternierenden Rede ist festzuhalten, dass die im Dialog aufeinander treffenden Perspektiven durch den jeweiligen Sprecher repräsentiert werden. Perspektive und Sprecher sind gleichzusetzen. Die Dialogizität ergibt sich somit zwischen den Repliken, als Folge der Alternation der Rede.

God giue you good morrow maister Henrie.  
 God giue you good morrow, and marry good yeares maister William.  
 How doth your health since I saw you last?  
 So so, reasonable Sir.  
 Me thinketh that that you do not so well as you were wont.  
 How know you that?  
 By your face which is pale.  
 (Stepney 1591: 30)

Hier zeigt sich, dass in den Gesprächsbeiträgen selbst keine neuen Positionen ausgedrückt werden als die, mit welchen auf den vorhergehenden Sprecher reagiert wird. Die Sprecher treten also mit ihrer einen Perspektive in den Dialog. Dabei werden die Eigenschaften von Sprechakten als Teile von Nachbarschaftspaaren (*adjacency pairs*) ausgenutzt. Mit deren Hilfe etablieren die Dialogteilnehmer eine Kommunikationssituation. Ein Gruß erfordert einen Gegengruß und eine Frage eine Antwort. Nun ist aber festgestellt worden, dass auch Texte wie Katechismen Fragen und Antworten verwenden. Ihnen konnte allerdings keine Dialogizität nachgewiesen werden. Zur Illustration des Unterschiedes zu den Frage-Antwort-Sequenzen in den Konversationen sei folgendes Beispiel aus einem Katechismus herangezogen:

*What Participles hath a verbe actiue & a verb neuter?*  
 Two: A Participle of the present tense, and also a Participle of the Future in *rus*, if it hath the Supines, or els not.  
*What Participle hath a Verbe passiue?*  
 Two: A Participle of the preter tense and a Participle of the Future in *dus*.  
 (Leech 1605: 21)

In Sequenzen wie dieser beziehen sich die Repliken ausschließlich auf den Inhalt und lediglich der erfragte Teil erscheint in der Antwort. Fragen sind ihrer semantischen und pragmatischen Funktionen enthoben (vgl. Abschnitt 3.5.1). In den Konversationen dagegen erhalten sie diese zurück, und es wird auf den Inhalt des Redebeitrages und auf die illokutionäre Funktion reagiert. Damit stellen die Äußerungen den Bezug zum Dialogpartner her. Im Gebrauch der Personalpronomen wird außerdem die psychologische Situation des Dialogs sprachlich an der Oberfläche sichtbar. In jedem Gesprächsbeitrag kommt es zu einer Kontrastierung von Ich und Du, was einem der drei Aspekte des Dialogs nach Mukařovský (Mukařovský 1967: 115ff.) entspricht. Für unser Verständnis von Dialogizität ist dieser Aspekt insofern wichtig, als dass in der Dialogizität alternierender Rede die Sprecher eine und nur eine Perspektive repräsentieren. Der Kontrast von Ich und Du ermöglicht es demnach, die Perspektiven des Dialogs voneinander abzugrenzen.

Ebenfalls Ausdruck dieses Kontrastes ist die Anrede der Dialogteilnehmer. Die kurze Sequenz aus dem Lehrbuch von Stepney wird nicht nur mit dem Nachbarschaftspaar

Gruß – Gegengruß eingeleitet, das ja an sich bereits die Kommunikationssituation etabliert, sondern dazu reden sich die Gesprächspartner auch an ("maister Henry" – "maister William") und etablieren ebenfalls die psychologische Situation. Damit ist eine wesentliche Voraussetzung dialogischer Kommunikation geschaffen: Die Dialogteilnehmer haben sich voneinander abgegrenzt.

Neben der psychologischen Situation ist der zweite Aspekt, der dialogkonstituierend wirkt, der Bezug der Sprecher zur materiellen Situation. Auch hier zeigen die Modellkonversationen, repräsentiert durch das Beispiel von Stepney, dass dieser Bezug besteht. So verweist zum Beispiel ein Sprecher darauf, dass sie sich bereits schon einmal begegnet sind und der andere Dialogteilnehmer damals gesünder aussah. Der situative Kontext der außersprachlichen Welt durchdringt also den Dialog beziehungsweise wird zum Thema des Dialogs gemacht. Unter diesem Punkt lassen sich ebenso die Erkenntnisse aus dem Abschnitt 4.3.4 zur Bedeutung des Kontextes subsumieren.

Der dritte Aspekt eines jeden Dialogs ist das Auftreten der verschiedenen semantischen Kontexte, deren Kontrastierung semantische Wendungen hervorrufen. Im Beispiel oben wird das in den Gesprächsbeiträgen sichtbar. Auf die Begrüßung "God give you good morrow" antwortet der andere Dialogteilnehmer mit einer anfangs identischen Formulierung, die er allerdings um "and marry good yeares" ergänzt. Damit stimmt er dem vorhergehenden Beitrag zu und nimmt ihn also als Perspektive an, setzt sich dann aber durch die Erweiterung davon ab. Die folgende Frage nach seiner Gesundheit, die als illokutionäre Funktion das Interesse an der Person des Gegenübers als Ausdruck der Beziehung der Sprecher zueinander signalisiert und gleichzeitig eine inhaltliche Information verlangt, beantwortet der Dialogteilnehmer und hält dabei den direkten Bezug zum Gesprächspartner aufrecht. Danach äußert der Konversationspartner seine Vermutung über die Gesundheit des anderen, wodurch er zum einen zeigt, dass er den vorausgehenden Redebeitrag zur Kenntnis genommen hat, und zum anderen, dass er sich damit auseinandersetzt. Das veranlasst den anderen Dialogteilnehmer nachzufragen, woran es denn sichtbar sei, dass er sich unwohl fühle. Auch das ist ein Zeichen für die aktive Auseinandersetzung mit der vorherigen Äußerung. Im letzten Gesprächsbeitrag wird die erfragte Information durch die Antwort gegeben.

Ein charakteristisches Merkmal für die Dialogizität der alternierenden Rede ist die Kürze der Repliken. Sie folgen schnell aufeinander, weil immer nur eine Perspektive durch den Sprecher ausgedrückt wird, was zum einen natürlich auch quantitativ Aus-

wirkungen zeigt, und zum anderen deutlich mehr Verkürzungen erlaubt. Damit erhöht sich auch die Dynamik des Gesprächs.

James. O (You) sleeper you must be whipped.  
Laurence. What haue I done?  
I. Because you were not present.  
L. Where?  
I. In the schoole.  
L. I hasted thither.  
I. You haste too late.  
(Brinsley 1617: 15)

Durch die extreme Kürze der Gesprächsbeiträge in diesem Beispiel kommt es in schneller Abfolge zu semantischen Wenden. Innerhalb weniger Repliken wird dialogisch ermittelt, warum James gezüchtigt werden sollte. Diese Zielstrebigkeit und direkte Vorgehensweise ist besonders für eine Dialoggruppe des Korpus typisch, und zwar für die zweckgebundenen Gespräche. In der Tat ist die Dialogizität der alternierenden Rede ein Merkmal dieser Textgruppe. Aufgrund ihrer ausgeprägten Zielorientiertheit werden in den Gesprächsbeiträgen nur unmittelbar relevante Aspekte als Reaktion auf die vorausgehende Replik ausgedrückt. Es kommt nicht zur Auseinandersetzung mit und Kontrastierung von verschiedenen Positionen innerhalb eines Gesprächsbeitrages, weil Perspektive und Sprecher identisch sind. Semantische Wenden lassen sich deshalb an den Grenzen von Repliken feststellen, oder eine Replik selbst bildet die Abkehr vom vorher Gesagten – wie im Gespräch zwischen James und Laurence, wo die Äußerung "I hasted thither" komplett negiert wird, weil jedes Hasten bereits vergeblich geworden ist.

Das Dialogische der zweckgebundenen Gespräche unterscheidet sich deutlich von den themenbezogenen Dialogen, aber genauso deutlich von den gepflegten Konversationen, weil dort das Gespräch als wesentlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Umgangs unter anderen Bedingungen geführt wird. Ein kommunikatives Ziel, das Motivation für ein Gespräch überhaupt ist, und die damit verbundene Zielorientierung sichern das stete Voranschreiten des Gesprächs auf ebendieses Ziel zu. Ziele solcher Art existieren dagegen im themenbezogenen Dialog nicht, und in der gepflegten Konversation gewinnt der Dialog an spielerischen Elementen, weil er frei und zum Selbstzweck geführt werden kann. Das soll natürlich nicht heißen, dass die gepflegte Konversation nicht ihren besonderen Reiz durch einen schnellen Schlagabtausch pointierter Repliken erhalten kann. Doch durch die fehlende Bindung an einen konkreten kommunikativen Zweck wird das nun aber nicht zur bestimmenden Kondition, unter der das Gespräch abläuft, sondern zu einer Spielart unter weiteren.

#### 4.4.2 Dialogizität im Meinungsaustausch

Eine andere Ausprägung des Dialogischen ist die, welche in Dialogen des Meinungsaustausches oder der Meinungsbildung hervortritt. Der Unterschied zur Dialogizität der alternierenden Rede liegt darin, dass nun nicht mehr Sprecher und Perspektive gleichzusetzen sind. In den Repliken gelangt mehr als eine Perspektive zum Ausdruck. Sie sind demnach auch in sich dialogisch. In den Repliken der folgenden Sequenz, einem themenbezogenen Dialog zwischen einem französischen Gentleman, einem Engländer und einem Italiener, in dem sie die Schönheit der französischen Sprache diskutieren, lassen sich jeweils mehrere Perspektiven isolieren.

*The French Gent.* Then I'll tell ye Gentlemen, that if we do consider the root of the word (*François*) we shall be convinced enough that it signifieth (free). Therefore the French Tongue being unbound and free, ye must not wonder, if it doth command now every where with as much authority as charm upon the hardest hearts of all reasonable Men.

*The English Gent.* I do acknowledge in the Court of *England*, the French Language was never so free and common as now, for not only the Courtiers practice it mightily but also Merchants, and almost the third part of the Kingdome.

*The Italian Gent.* The most part of our Italian Nobility takes great delight in learning your Tongue, but I will tell ye, Sir, the common People hates it the more, by I know not what resentment, which makes 'em to have no kindness for the French-men. It may be, because of that saying of yours, that ye are too civil and too free, for ye know, our Nation doth not love that French liberty, (which they call a fury) or a too great boldness in discourse, especially before the fair sex, which we do respect so far, as it is not lawful to say the least hidden Galantry to avoid quarrel.

(Colsoni 1688: 224f.)

Auffällig ist zunächst einmal die Länge der Gesprächsbeiträge. Sie enthalten gleich mehrere Aspekte des Themas. Wenn in der Äußerung des französischen Gentlemans zum einen der Ursprung des Wortes "François" und zum anderen die Autorität und der Charme des Französischen angeführt werden, dann handelt es sich dabei um zwei Positionen, die miteinander verbunden werden, um die Argumentation zu stützen. Dazwischen sind direkte Bezüge zu den anderen Dialogteilnehmern eingefügt. In ihrer Form weisen sie ebenfalls auf eine Abgrenzung zu anderen Positionen hin. Der Teilsatz "ye must not wonder" bringt die semantische Wende an die sprachliche Oberfläche, denn damit wird zum Ausdruck gebracht, dass man sich wohl doch wundert oder wundern könnte, warum das Französische so weit verbreitet ist.

Der englische Gentleman reagiert mit einer zustimmenden Replik und erweitert die Position des französischen Edelmanns: am englischen Hof ist die französische Sprache frei und üblich, das war nicht immer so und außerdem wird sie häufig von Händlern gebraucht. Seine Perspektive wird aus verschiedenen Aspekten zusammengesetzt. Dabei kommt es aber nicht zu semantischen Wenden.

Das ändert sich mit dem Gesprächsbeitrag des letzten Dialogteilnehmers. Hier werden wiederum mehrere Positionen angeführt, die unabhängig voneinander stehen, deren Gesamtheit aber das Argument des Italieners ausmacht. Zunächst einmal beginnt er mit der zustimmenden Bemerkung, dass auch in seinem Land die Mehrzahl des Adels Freude am Französischen hat. Diesem folgt die Abgrenzung vom bisher Gesagtem eingeleitet mit "but I will tell ye, Sir", das eine semantische Wende konstituiert. Außerdem bezieht er sich direkt auf denjenigen Kommunikationspartner, von dessen Position er sich absetzen will. Er stellt fest, dass das einfache Volk dem Französischen keine Sympathie entgegenbringt, folglich auch keinem Franzosen. Als weitere Sinnposition in diesem Gesprächsbeitrag lässt sich dann die Spekulation über die Ursachen isolieren. Hierbei werden wiederum zwei Aspekte angesprochen – in Italien schätzt man die Freiheit des französischen Diskurses nicht und die Galanterien gehen zu weit.

Das Dialogische in Diskursen wie dem von Colsoni unterscheidet sich von dem Dialogischen der zweckgebundenen Gespräche aufgrund des Abwägens mehrerer Perspektiven, die auch von einem Dialogteilnehmer allein geäußert werden können. Zusätzlich kann es aber ebenfalls zu semantischen Wendungen an den Replikgrenzen kommen, die signalisieren, dass das Dialogische, das heißt das Durchdringen und Kontrastieren verschiedener Perspektiven, vor allem zwischen den Dialogteilnehmern besteht. Damit ist die Dialogizität der alternierenden Rede in der dialogischen Prägung dieses Abschnittes beinhaltet. Die Dialogizität im Meinungsaustausch geht allerdings insofern darüber hinaus, als dass in den Repliken selbst weitere Positionen isoliert werden können, sie also in sich selbst auch dialogisch sind.

Am stärksten ist diese Form des Dialogischen in den themenbezogenen Dialogen ausgeprägt. Diejenigen Dialoge, die unter 4.2 zu dieser Gruppe zusammengefasst wurden, weisen alle die Form des Dialogischen auf, die hier beschrieben ist. Dazu lassen sich noch Tendenzen zur Dialogizität im Meinungsaustausch bei einigen Gesprächen aus der Gruppe der gepflegten Konversationen nachweisen. Hier seien insbesondere die Dialoge aus Erondells *French Garden* genannt. Somit tritt diese zweite Prägung des Dialogischen (neben der Dialogizität alternierender Rede) ausschließlich in den Gesprächsformen des didaktischen Dialogs auf, die sich erst in der englischen Renaissance herausbilden. Wenn die Dialogizität des Meinungsaustausches nicht bei den zweckgebundenen Gesprächen zu Tage tritt, bedeutet das auch, dass mit Einführung der gepflegten Konversation und des themenbezogenen Dialogs neue Spielarten des Dialogischen in den Sprachunterricht kommen. Das wiederum stellt eine Entwicklung dar, die gleich



zwei Grundthesen dieser Arbeit untermauert: zum einen zeigt es, wie der Dialog mit dem hohen Standard, den er in der Renaissance erreicht, in den Bereich der Gebrauchsliteratur vordringt und sich dort behauptet – dass er sich dort behauptet, beweist allein schon die Anzahl der gepflegten Konversationen in Sprachlehrbüchern –, und zum anderen zeigt es, dass die didaktischen Dialoge durchaus dialogtechnisch auf dem Stand der Zeit sind. Sie reihen sich trotz ihres übergeordneten didaktischen Zwecks in die Dialogkultur der Renaissancezeit ein.

Wodurch sich die Dialogizität im Meinungsaustausch genau konstituiert, soll im Folgenden detailliert an zwei verschiedenen Gesprächstypen des Dialogs, wie wir sie unter 4.2.3 beschrieben haben, aufgezeigt werden. Bei den themenbezogenen Dialogen lassen sich diese zwei Typen von Dialogen unterscheiden, die allerdings eines gemeinsam haben: sie stellen längere Gespräche über ein komplexes Thema aus dem Bereich der Werte oder Ideale (zum Beispiel in Bezug auf Erziehung) dar. Eine dieser Formen lehnt sich an die Lehrgespräche an, die beispielsweise in Florio (1578) und in Eliot (1593) enthalten sind: Ein Gesprächspartner bittet den anderen, sich über ein – zumeist in irgendeiner Form problematisches – Thema zu äußern. Dessen Ausführungen diskutieren dann Pro und Contra des Themas und der Dialogpartner unterbricht gelegentlich die Darlegung durch weiterführende Fragen oder Bemerkungen sowie Zustimmungsbekundungen.

Have you neuer studied the Arabian tongue?  
No sir, but as men say, it is a goodly speech, rich, fluent, and which hath more scope than any other that is spoken in the woorld.  
We find very few bookes written in the Arabian.  
There are many manuscripts, but very few printed yet: when I was at Rome, it is now at the least seuen or eight yeares since, that Pope *Gregorie* the thirteenth began to set up a Print there in *Campo de Fiori*, and sought to recouer many manuscripts in the Arabian and Syrian tongues, [...]. I cannot tell whether the Popes that have been created since his time haue prosecuted this good beginning.  
I doubt it much. For otherwise some of the books would haue bene come to our hands. But I pray you in what countrie doth the Arabian most besteed vs?  
(Eliot 1593: 21f.)

In diesem Dialog zwischen Lehrer und seinem (erwachsenen) Schüler werden acht der in Gelehrtenkreisen angesehensten Sprachen besprochen, damit sich der Schüler entscheiden kann, welche er lernen soll. Im Gegensatz zu den Frage-Antwort-Texten, besonders den Katechismen, handelt es sich um Lehrgespräche, in denen wirklich zwischen den Gesprächspartnern Wissen vermittelt werden soll. Die Fragen werden erschöpfend behandelt, und in den Antworten wird nicht nur exakt der erfragte Teil in eine durch die Frage vorgegebene Struktur eingesetzt. Auf die Frage des Schülers, ob

der Lehrer die arabische Sprache gelernt hat, antwortet dieser nicht nur mit einem "No sir", sondern fügt hinzu, dass es eine der besten Sprachen der Welt sei. Dieser zweite Teil wird mit "but", einer Markierung semantischer Wendungen, eingeleitet. Dadurch grenzt er beide Antwortbestandteile voneinander ab: er hat das Arabische zwar nie gelernt, aber dennoch wäre es des Studiums wert.

Wiederum im Gegensatz zu den Texten des Korpus aus Kapitel 3 bekommt der Schüler hier die Möglichkeit, selbst zum Gespräch beizutragen. Seiner Feststellung, dass es nur wenige Bücher in Arabisch gibt, stimmt der Lehrer zu. Allerdings wendet er ein – erneut mit "but" –, dass es nicht an Autoren mangelt, sondern an Buchdruckern, wie in der dann folgenden Geschichte noch ausführlich erzählt wird. Damit offenbart auch diese Replik mehr als nur eine Perspektive. Hinzu kommen die Repliken des Schülers, die sich ebenfalls dialogisch zu den Äußerungen des Lehrers verhalten.

Eine Besonderheit, die in extremer Form allerdings nur in Florios *Firste Fruites* auftritt, ist die Entwicklung vom dialogischen Austausch eines Lehrgesprächs zum – formalen, aber auch qualitativen – Monologisieren des Lehrenden. Das ist in moderater Form natürlich nicht ungewöhnlich für Lehrgespräche, die praktisch *per definitionem* asymmetrisch sind. Jedoch bei Florio handelt es sich um eine extreme Verschiebung des dialogischen Verhältnisses hin zum Monolog. Nach anfänglichem dialogischen Hin und Her zwischen den Dialogteilnehmern beginnen die Ausführungen des "lehrenden" Gesprächspartners länger zu werden – so lange bis der Dialog nicht mehr erkennbar ist. Wird das Gespräch an späterer Stelle wieder aufgenommen, das heißt, erscheint zum ersten Mal wieder ein Gesprächsbeitrag des bis dahin Zuhörenden, dann wird dieses Gesprächsverhalten durchaus auch thematisiert. So sagt beispielsweise im Kapitel 27 "Reasonings vpon Learning, and Philosophie [...]" der Kommunikationspartner: "Verily you haue made me here a long sermon, [...]" (Florio 1578: 62). Auch der Begriff "sermon" ist nicht ganz unpassend, werden doch zwischendurch Abschnitte der Ausführungen mit dem Gebetsschluss "Amen" beendet (Florio 1578: 58). In solchen Fällen kann allerdings kaum noch von Gespräch oder Dialog gesprochen werden.

Howe is it possible that you say, that so vile people haue become princes, and that princes haue beene so impouerished?

It is true and very true, & ther be many & many examples of it.

Of courtesie rehearse some.

Very gladly, Gordius from plowing of the earth, became not he a famous kyng of Frigia: Gyges, was not he a sheperd, & afterward king of Lidia? Tullius Hostilius of a poore cowe heard, became not he a king in Rome? [...] Contrarywise, doo we not see, howe Torquinius the proud king of Rome, and Dionisius kyng of Cicilie, became so poore? haue not we for example manifest; howe that Nabuchodonosor, of a kyng, became so poore, that he was constreynde to feede vppon hearbes? Howe that Pompey, so famous in Rome, was he not

buried in the sandes of Aegypt? [...] Certainly that wise Grecian called Pitacus, dyd vnderstande it, when as hee in the Temples of Mitilena depaynted a broade Ladder, vppon the which, some dyd ascende, and other some descende, signifying the fortune. You may see in this worlde, howe some being hungry, are feedyng on the table of Tantalus, and neuer are satisfiied. Some, that sweate to roule the stone of Ssiphus: some doo laboure with the burden of Atlas: [...]. Oh vaine worlde, ful of miserie, in which is founde no rest at all. Wherefore my opinion is, that man shoulde neuer seeke after Fortune, but altogearth despise her, let her doo as shee pleaseth: and all in all, put hym self in the handes of God, [...]. (Florio 1578: 47ff.)<sup>49</sup>

Wenn auch in den langen Reden voneinander unabhängige Perspektiven ausgemacht werden können ("Contrarywise ..."), also das Dialogische durchaus erkennbar ist, so gehört aber die dialogische Form, das heißt die Alternation der Rede, ebenso zum Gespräch. In diesen Passagen stellt Florio jedoch die Diskussion eines Themas in zusammenhängender vor eine dialogische Form.

Der zweite Gesprächstyp des themenbezogenen Dialogs, in dem die Dialogizität des Meinungsaustausches hervortritt, sind Debatten und Streitgespräche. Sie kommen unter anderem in den Lehrbüchern von Festeau, Colsoni, Florio (1591) und, wie das folgende Beispiel zeigt, im Lehrbuch von Sherwood vor.

*Casanner.* I like not this travelling: first, because we have nothing to doe to know what is done in other countries, but have enough to take care for, and to employ our selves in at home.  
*Eudoxus.* Was not the circuit of the earth made for the habitation & dwelling place of man? why then should we be ignorant of the passages and parts thereof? shall we not dare to goe to admire the divine and incomparable workes which are therein, for to give praise to the Workeman?  
*Cas.* But what good doth that doe us? what fruit may wee reape of travelling?  
*Eud.* Travelling maketh men become wary, wise & discreet, not only for their owne profite, but also for the good of the Commonweale.  
*Cas.* A man can get no great wisdom from seas, mountains and woods.  
 (Sherwood 1634: 190f.)

Das ist der Anfang einer Debatte zwischen drei Dialogteilnehmern über die Notwendigkeit des Reisens. Auch hier wird wieder deutlich, dass Dialogizität nicht nur zwischen den Repliken auftritt, sondern auch innerhalb eines Gesprächsbeitrages verschiedene Perspektiven zu isolieren sind. Ihre Gesamtheit bildet dann das Argument, mit dem ein Kommunikationspartner einem anderen begegnet. Der erste Redebeitrag lässt sich beispielsweise wie folgt aufgliedern: Der Dialogteilnehmer äußert seine Position. Dazu führt er noch zwei Aspekte an, welche diese unterstützen soll. Zum einen haben wir nichts in anderen Ländern verloren und zum zweiten sollten wir uns in unserem eigenen

---

<sup>49</sup> Um einen Eindruck über die tatsächliche Länge dieser Replik zu geben, sei hier noch angemerkt, dass die ersten beiden eckigen Klammern für weitere 5 bzw. 14 (!) Beispiele im gleichen Stil stehen. Auch die anderen beiden eckigen Klammern ersetzen weiterführende Kommentare zu der jeweils geäußerten These. Insgesamt erstreckt sich dieser Gesprächsbeitrag über eine Länge von 5 Seiten (wobei neben dem englischen Text in einer zweiten Spalte die italienische Version steht).

Land einbringen. Wie auch in den Beispielen oben sind die semantischen Wendungen zwischen den Perspektiven markiert. Im letzten Satz des ersten Redebeitrages werden die beiden Aussagen durch ein "but" voneinander getrennt. Zusammen mit der Negation von "we have nothing to do to know" bildet es die Abkehr von einer These (es hat uns nicht zu interessieren, was in anderen Ländern vorgeht) und gleichzeitig die Aufstellung einer anderen These (wir müssen uns in unseren eigenen Kreisen betätigen). Der Beginn dieses Gesprächsbeitrages "I like not this travelling" ist vom Rest abgegrenzt, weil in ihm die persönliche Meinung des Dialogteilnehmers hervortritt. Das Personalpronomen stellt den Bezug zu sich selbst dar und die Abgrenzung zu den anderen. Im nächsten Satz spricht er dann von "we" und meint die Gemeinschaft. Damit entsteht ein Bruch zwischen subjektbezogener Äußerung der Meinung und allgemeinen Ansichten zum Thema.

Anlass zu weiteren Überlegungen gibt der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Ausprägungen des Dialogischen und der Länge der Gesprächsbeiträge. Das Zusammenfügen von mehreren Perspektiven zu einem Argument, mit dem auf den vorausgehenden Redebeitrag eines Dialogteilnehmers reagiert wird, verlangt auch den quantitativ höheren Einsatz von sprachlichem Material. In der Tat gehörte ausführliches und sinnlich-anschauliches Erzählen zu den hoch geschätzten Merkmalen der konversationellen Interaktion. Dem steht eine andere für die Renaissance charakteristische Tendenz entgegen, nämlich die zur kurzen, gedrängten Rede (Schmölders 1979: 27).<sup>50</sup> Durch die Verwendung von Sprichwörtern und so genannten *golden* oder *fine sayings* kommt es zu Verdichtungen in den Gesprächen. Diese Verdichtungen sind ebenfalls für eine Betrachtung des Dialogischen sehr interessant, werden doch so auf engstem Raum Verstehensprozesse evoziert, die dann kontrastiert und umgedreht werden können.

What fruit (is) most hurtful?  
The Apple which *Adam* tasted.  
(Webbe 1627: 164)

Die Art, wie die Frage nach der schmerzhaftesten Frucht gestellt wurde, lässt vermuten, dass es sich um eine Frucht handelt, die Leib und Leben gefährlich werden kann. Die Antwort ist jedoch nicht nur dialogisch, weil sie die Frage beantwortet. Sie ist auch dialogisch, weil sie eine bestimmte Auslegung beim Rezipienten begünstigt, die aber – wie

---

<sup>50</sup> Schmölders zeigt diese Entwicklung anhand von Nicholas Farets Handbuch der höfischen Manieren (*L'Honneste Homme ou l'art de plaire à la court*, Paris, 1634) auf. Die Veränderungen hin zur gedrängten Rede lassen sich jedoch auch bereits früher nachweisen (vgl. z.B. die Sprichwortsammlung bei Hollyband 1573 und 1576).

sich dann herausstellt – überhaupt nicht gemeint ist. Durch die Antwort wird eine andere Lesart als die Richtige enthüllt und es kommt zur Kontrastierung der Perspektiven.

Eine etwas andere Art der Verdichtung tritt in Sprichwörtern auf. Dort werden in prägnanten Phrasen komplexe Sachverhalte wiedergegeben. Es ist wiederum Aufgabe des Rezipienten, aus dem wenigen sprachlichen Material auf eine Lesart zu schließen und die Perspektive des Kommunikationspartners zu identifizieren. Das folgende Beispiel ist der Beginn von einem Streitgespräch, das fast ausschließlich mit Sprichwörtern geführt wird.

*Pandolpho.* This wilbe a faire moone and starre-shine night, my companions, and fine to watch in.

*Silvestro.* It were euen a fine night to runne away with another mans wife in.

*Nicodemus.* Such haste, might make waste.

And overhastie pleasure, repented is at leasure.

*Dormiglione.* Who lookes for time, and present time misliketh,

He looseth time, while future time he seeketh.

*P.* Yea, but too late repents the ratt,

If once her taile be caught by the catt.

*S.* And yet a hart that fainteth, faire Ladie neuer tainteth.

(Florio 1591: 165)

In gedrängten, kurzen Äußerungen werden hier die Gesprächsbeiträge zum Thema beigesteuert. Die Rede wird um ein Vielfaches dichter und prägnanter, wenn beispielsweise das Sprichwort "Who lookes for time, and present time misliketh, He looseth time, while future time he seeketh." verwendet wird, statt ausführlich zu beschreiben, dass die Unzufriedenheit mit dem Istzustand und die Suche nach Besserem bereits etwas von der Zeit stiehlt, die man hätte ausleben oder besser gestalten können. Andererseits – und das steht dem Dialogischen entgegen – bildet ein Sprichwort dieser Art eine in sich geschlossenen Einheit, die es anderen Dialogteilnehmer beinahe unmöglich macht, direkt darauf zu reagieren. Wie im Beispiel oben, kann hier nur mit einer ähnlich abgeschlossenen Einheit geantwortet werden, die wiederum zum Abbruch des Gedanken führt. Daraus resultiert jedoch, dass die Gesprächspartner nicht im steten Wechsel semantischer Wendungen dialogisch kommunizieren, sondern aneinander vorbeireden. Infolgedessen sind Repliken, die ausschließlich aus Sprichwörtern bestehen, nicht länger dialogischer Natur.

Eine solch gehäufte Verwendung von Sprichwörtern und Sinnsprüchen, dass ganze Gesprächsbeiträge damit konstruiert werden, ist jedoch nicht die Regel in den Sprachlehrbüchern. Stattdessen ist zu vermuten, dass es eine Vorliebe Florios war. Er nahm damit aber eine Tendenz des 17. Jahrhunderts vorweg, denn die Sprüche waren für ihn

auch ein Bestandteil der "graceful conversation"<sup>51</sup>. Ihre Darstellung entspricht aber sicherlich nicht der Sprachrealität, wo sie nur eine pointierte sprachliche Ausdrucksweise unter vielen sind. Diese Vorliebe von Florio spiegelt sich ebenfalls im ersten seiner beiden Lehrbücher, *Firste Fruites*, wider und war Anlass genug für Eliot, in seiner Parodie ebenfalls eine Vielzahl von Sprichwörtern in sein Lehrwerk aufzunehmen.

You owe me three hundred fiftie crownes: pay me, or I will cause you to be arrested.  
Of my faith you shall haue them to morrow or after.  
The oath is the proper armes of a lyar.  
I promise you if I misse now, to pay you double.  
The paier double, doth me vex and trouble.  
Will you not trust a gentleman to be trusted, when he sweareth by his fayth.  
Faith without worke is dead.  
If you will not deale with me as I deale with others, do the worst that you can, I care not a straw for you.  
Make them that owe you pay you.  
You say true, and when men haue no monie what shall I do to them to get monie?  
Cause them to be arrested, they will make shift.  
(Eliot 1593: 95ff. [*Second Booke*])

Einmal abgesehen von der Frage, was wohl Dialoge über rigoroses Schuldeneintreiben in Sprachlehrbüchern machen, verwendet einer der Dialogteilnehmer hier die Sinnsprüche und Sprichwörter erfolgreich, um die Ausreden des Schuldners an sich abprallen zu lassen. Dabei setzt er genau auf die oben ausgeführte Eigenschaft dieser Sprüche, nämlich einen Gedanken abzuschließen, so dass nur schwerlich darauf zu reagieren ist.

Insgesamt gesehen tritt also das Dialogische in den didaktischen Modellkonversationen in vielfältiger Art zu Tage. Dabei kommt es nicht zu graduellen Veränderungen auf dem Dialog-Monolog-Kontinuum, wie das bei den Frage-Antwort-Dialogen der Fall war, sondern es handelt sich um verschiedene Ausprägungen, die mit verschiedenen Mitteln erreicht werden. Die Dialogizität der alternierenden Rede, die insbesondere den zweckgebundenen Gesprächen zuzuordnen ist, macht sich die Eigenschaft von Sprechakten zunutze, eine Kommunikationssituation zu etablieren. Zusammen mit dem Umstand, dass die Perspektiven von den Dialogpartnern repräsentiert werden, tritt das Dialogische im Replikwechsel zu Tage.

Dagegen kommt es bei der Dialogizität im Meinungsaustausch außerdem zur dialogischen Kontrastierung von Perspektiven in den Repliken selbst. Diese Ausprägung des Dialogischen erscheint als Innovation in den Sprachlehrbuchdialogen der englischen Renaissance, da sie sich nur in den beiden Gesprächsformen gepflegte Konversation

---

<sup>51</sup> "Florio attached great value to popular sayings as a means of learning to express thought gracefully. The proverbs are not 'gems' to embellish language but a means to promote colloquial, idiomatic, and graceful conversation." So meint Rinaldo C. Simonini im Vorwort zu dem hier verwendeten Faksimiledruck von *Second Frutes*.

und themenbezogener Dialog offenbart, die ohnehin selbst Neuerungen in der Sprachlehre bilden. Die Vorläufer der didaktischen Dialoge sind im Grunde nur Vorläufer der zweckgebundenen Gespräche. Dialogizität im Meinungsaustausch gibt sich als Umsetzung der aktuellen Entwicklungen des Renaissancedialogs im Sprachunterricht zu erkennen. In der Abkehr vom Postulat des einzig Richtigen – wie es beispielsweise für die Darstellung der Grammatik in den Frage-Antwort-Dialogen typisch ist – werden nun strittige Fragen in der Auseinandersetzung und in ihren verschiedenen Facetten gezeigt. Nur weil das Lehrziel nicht wie bei den katechistischen Texten in der Vermittlung des Inhaltes solcher Dialoge liegt, sondern im Vorführen der Fremdsprache, eignen sich gepflegte Konversationen und themenbezogene Dialoge überhaupt erst für den Unterricht moderner Fremdsprachen. Sprache wird im lebendigen Gebrauch gezeigt, der Lernende soll sich daran orientieren, und damit stehen ambitioniertere Versionen des Dialogs nicht mehr didaktischen Zielen im Wege, was ja zu den reduzierten Dialogformen bei den Frage-Antwort-Dialogen führte. Während also für die didaktischen Dialoge des dritten Kapitels noch galt, dass diese zwischen der didaktisch effektiven Dialogform und dem Lehrobject zu vermitteln hatten, besteht aufgrund des Zusammenfalls von Lehrobject und Lehrmethode für die Sprachlehrer die Möglichkeit, die Dialogentwicklungen ihrer Zeit für den Sprachunterricht nutzbar zu machen. Damit tragen sie dazu bei, dass der Dialog als kulturelles Phänomen in der Alltagswelt Fuß fasst.

#### **4.5 SPRACHLICHES HANDELN IN DEN MODELLKONVERSATIONEN**

Nach dem Blick auf die Dialogeigenschaften der Modellkonversationen folgt nun die Untersuchung dessen, was die Dialoge überhaupt erst ausmacht – die Sprechakte. Die bisherigen Ergebnisse zeigen Spezifika von drei verschiedenen Gesprächsformen, und es ist nur folgerichtig, das Zustandekommen dieser Unterschiede zumindest teilweise auf der Ebene der sprachlichen Handlungen zu vermuten. Dieser Abschnitt dient demnach in erster Linie dazu, die bisherigen Resultate zu stützen und zu begründen.

Für die Analyse der in den Modellkonversationen verwendeten Sprechakte ist es nicht möglich, unreflektiert auf eine moderne Taxonomie der Sprechakte zurückzugreifen. Der zeitliche Abstand zwischen dem Sprachgebrauch des 16. und 17. und dem des 20. Jahrhundert, auf dem ja die moderne Sprechakttaxonomie beruht, muss berücksichtigt werden. Allerdings sind natürlich auch bestimmte Parameter universal. Heute wie damals kann sich ein Sprecher mit der Äußerung eines Sprechaktes selbst oder andere verpflichten, wie es bei Versprechen respektive Aufforderungen der Fall ist. Genauso

gut kann die sprachliche Handlung dazu dienen, Informationen oder den emotionalen Zustand des Sprechers zu übermitteln. Beispiele hierfür wären die einfache Aussage beziehungsweise der Ausruf. Die Existenz von Kriterien wie den eben genannten ist unabhängig von historischen Entwicklungen. Die Bedingungen, unter denen Sprechakte mit solchen Kriterien eingesetzt werden, sind es jedoch nicht. Es empfiehlt sich demnach, die Sprechaktanalyse auf einer globalen Taxonomie aufzubauen, die lediglich grundsätzliche Klassifikationskriterien vorgibt.

John R. Searle hat eine Taxonomie der grundlegenden Klassen sprachlicher Handlungen vorgeschlagen.<sup>52</sup> Er trifft seine Unterscheidung dabei auf der Basis von drei "dimensions of variation in which illocutionary acts differ from one another" (Searle 1976: 2): illokutionärer Zweck, Entsprechungsrichtung, und psychische Einstellung.<sup>53</sup> Daneben existieren natürlich weitere Differenzierungskriterien, doch die genannten drei sind die bedeutendsten. Davon wiederum das wichtigste Unterscheidungsmerkmal ist der illokutionäre Zweck. Er bezieht sich auf die vom Sprecher verfolgten kommunikativen und praktischen Absichten (Hindelang 1983: 46). Der illokutionäre Zweck ist nicht gleichzusetzen mit der illokutionären Kraft, er ist lediglich ein Teil davon. So haben Bitten und Befehle denselben illokutionären Zweck, nämlich den Kommunikationspartner dazu zu bewegen, etwas zu tun. Doch die illokutionäre Kraft dieser beiden Sprechakte unterscheidet sich deutlich. Eine Bitte ist im Gegensatz zum Befehl keine bindende Aufforderung.

Das zweite Unterscheidungsmerkmal, die Entsprechungsrichtung, bezieht sich auf das Verhältnis der Worte zu den real existierenden Tatsachen. Die Entsprechungsrichtung kann *world to word* oder entgegengesetzt *word to world* verlaufen. Sollen mit der Äußerung des Sprechaktes die Tatsachen verändert werden, wie es bei Aufforderungen und Versprechen der Fall ist, dann ist die Entsprechungsrichtung *world to word*. Die "Welt" soll entsprechend den "Worten" verändert werden. Bei Mitteilungen dagegen entsprechen die Worte den Tatsachen, sie beschreiben die Welt. Die Entsprechungsrichtung ist *word to world*.

Das dritte und letzte Differenzierungskriterium bezieht sich auf die Einstellung des Sprechers zu der im Sprechakt zum Ausdruck gebrachten Proposition. Mögliche Formen der psychischen Einstellung sind Wunsch, Absicht oder Glauben. Bitten und Bet-

---

<sup>52</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich, wenn nicht anders vermerkt, auf Searle 1976.

<sup>53</sup> Searle verwendet die Begriffe *illocutionary point*, *direction of fit* und *psychological state*. Die deutschen Bezeichnungen entstammen einer Zusammenfassung der Searleschen Klassifikation in Hindelang (1983: 45-50).



teln zeigt sehr deutlich, dass der Sprecher wünscht, es möge etwas geschehen oder ihm zuteil werden. Bei einem Versprechen hingegen drückt er seine Absicht, etwas zu tun, aus. Eine Aussage indes beinhaltet immer auch (in unterschiedlichen Graden) den Glauben des Sprechers an ihren Wahrheitsgehalt.

Auf der Grundlage dieser drei Kriterien unterscheidet Searle zwischen fünf Klassen illokutionärer Akte (Searle 1976: 10-16).

<b>Sprechaktklasse</b>	<b>illokutionärer Zweck</b>	<b>Entsprechungsrichtg.</b>	<b>psychische Einstellung</b>
<b>Repräsentativa</b>	bindet den Sprecher (in unterschiedlichen Graden) an den Wahrheitsgehalt seiner Äußerung	<i>word to world</i>	Glaube, dass die Proposition wahr ist
<b>Direktiva</b>	Versuch des Sprechers, den Hörer zu einer bestimmten Handlung zu bewegen	<i>world to word</i>	Wunsch, dass der Hörer die Handlung ausführen möge
<b>Kommissiva</b>	der Sprecher verpflichtet sich selbst zu einer zukünftigen Handlung	<i>world to word</i>	Absicht des Sprechers, etwas zu tun
<b>Expressiva</b>	Ausdruck der psychischen Haltung zu einem im Sprechakt ausgedrückten Sachverhalt	keine	gleich dem illokutionären Zweck
<b>Deklarationen</b>	erfolgreicher Vollzug einer (institutionellen) Handlung mit dem Resultat der Übereinstimmung von Proposition und Wirklichkeit	<i>word to world</i> und <i>world to word</i>	keine

In die Klasse der Repräsentativa fallen sprachliche Handlungen wie mitteilen, berichten, feststellen, beschreiben, erklären oder behaupten. Sprechakte wie diese lassen sich alle danach beurteilen, ob sie wahr oder falsch sind.

Die Klasse der Direktiva, also Sprechakte, mit denen ein Kommunikationspartner zum Handeln bewegt werden soll, fasst vor allem zwei große Gruppen illokutionärer Akte. Zum einen sind das die Aufforderungen. Dazu gehören neben bindenden Aufforderungen wie befehlen, anweisen oder anordnen auch nicht-bindende Aufforderungen wie bitten, raten, empfehlen und vorschlagen (vgl. Kohl/Kranz 1992: 14). Zum anderen zählen zu den Direktiva Fragen. Searle begründet die Zuordnung der Fragen zu den Direktiva wie folgt: "Questions are a species of directives since they are attempts by S [Sprecher] to get H [Hörer] to answer – i.e. to perform a speech act." (Searle 1976: 11) Andere Formen, den Kommunikationspartner zu einer Handlung zu bewegen, sind einladen, betteln, anflehen und erlauben.

Kommissiva äußert ein Sprecher, wenn er sich selbst auf eine zukünftige Handlung festlegt. Dazu zählen versprechen, geloben, garantieren, außerdem vereinbaren, sich verabreden oder drohen, wetten und anbieten.

Die Klasse der Expressiva fasst all die sprachlichen Handlungen, die der Einstellung des Sprechers zu dem in der Proposition spezifizierten Sachverhalt Ausdruck verleihen. Illokutionärer Zweck und psychische Einstellung fallen somit zusammen. Offensichtliche Expressiva sind Sorge/Angst/Freude bekunden, Beileid aussprechen, klagen, verfluchen und bedauern. Daneben gehören in diese Gruppe aber auch Sprechakte, die weniger als Ausdruck von eigentlichen Emotionen zu verstehen sind wie grüßen, danken, sich entschuldigen oder jemanden willkommen heißen. Sie beziehen sich stattdessen auf Kommunikationsverhalten, dass sich in "sozialen Riten" (Marten-Cleef 1991: 3) manifestiert hat. Auch sprachliche Umsetzungen der Höflichkeitsvorstellungen spielen in die Zusammensetzung der Sprechaktklasse Expressiva hinein, so sie denn allein stehen und nicht Teil eines repräsentativen, direktiven oder kommissiven Sprechaktes sind.

Die fünfte und letzte Klasse der Searleschen Taxonomie konstituieren die Deklarationen. Sie umfassen (zum Teil institutionell abgesicherte) sprachliche Handlungen, die eine Veränderung der Wirklichkeit mit sich bringen. Dazu zählen Vorgänge wie taufen, segnen, heiraten, ernennen, nominieren, den Krieg erklären, abdanken, verhaften, entlassen und kündigen. Mit dem Vollzug des Sprechaktes ist die "Welt" verändert. Aufgrund dessen besitzen Deklarationen eine zweifache Entsprechungsrichtung: "Die (institutionellen) Tatsachen werden durch die Worte verändert, und die Worte entsprechen den (institutionellen) Tatsachen." (Hindelang 1983: 49)

Die Analyse der Sprechakte in den didaktischen Dialogen soll auf dieser Taxonomie sprachlicher Handlungen basieren. Es wird bewusst darauf verzichtet, die Sprechaktklassen weiter zu untergliedern. Die Gründe dafür wurden bereits angesprochen. Mit dem modernen Sprachgebrauch als Ausgangspunkt kann eine Sprachaktanalyse von Dialogen des 16. und 17. Jahrhunderts nicht gelingen. Die Untergruppen der fünf globalen Klassen sprachlicher Handlungen beruhen allesamt auf Differenzierungskriterien, die die Bedingungen, unter denen spezifische Sprechakte geäußert werden, einbeziehen. Als Beispiel sei hier auf die Unterteilung der Direktiva, speziell der Aufforderungen verwiesen (in Kohl/Kranz 1992: 12-17). Unterscheidungsmerkmale wie "aufgrund staatlicher Rechtsvorschriften" (betrifft Befehl, Anordnung, Forderung und Gebot), "Aufgrund eines von Sp [dem Sprecher] freiwillig eingegangenen Arbeitsvertrages" (Auftrag, Weisung) und "illegal" (Erpressung) lassen sich nicht für die hier untersuchten

didaktischen Dialoge nutzbar machen. Stattdessen soll es für die Analyse ausreichend sein, festzulegen, welche Sprechakte in welche der fünf Klassen fallen, um erst im Anschluss an die Untersuchung Aussagen über bestimmte häufig oder kaum vorkommende sprachliche Handlungen zu treffen. Die Bestimmung eines Sprechaktes geschieht demzufolge allein auf Grundlage der betreffenden Äußerung und ohne Klassifikation nach Kriterien wie "Adressatenpräferenz", "beidseitiger Präferenz" und "Sprecherpräferenz" (Kohl/Kranz 1992: 14).<sup>54</sup>

Die Ergebnisse der Sprechaktanalyse werden in den folgenden beiden Abschnitten präsentiert. Sprachliches Handeln macht jedoch nicht allein die Verwendung einzelner Sprechakte, wie sie eben beschrieben wurden, aus, sondern gestaltet sich häufig komplexer. So kann ein Sprecher mehrere Sprechakte miteinander kombiniert oder einen Sprechakt mit Hilfe eines anderen zum Ausdruck bringen.<sup>55</sup> In der Analyse wurde natürlich solchen indirekten Verwendungen von illokutionären Akten Rechnung getragen. Die Resultate der Untersuchung sollen deshalb im Folgenden unterschieden nach direkten und indirekten sprachlichen Handlungen dargestellt werden.

#### **4.5.1 Die Verteilung direkter Sprechakte**

Im Gegensatz zu den Frage-Antwort-Dialogen, deren Sprechakte auf die zwei Arten "Lehrstoff elizitieren" und "Lehrstoff präsentieren" (also ein Direktivum und ein Repräsentativum) beschränkt war, weisen die Modellkonversationen ein ganzes Spektrum sprachlicher Handlungsmöglichkeiten auf. Lediglich eine Sprechaktklasse tritt aus nachvollziehbaren Gründen in den Konversationen nicht auf, nämlich die Deklarationen. Mit ihrer Anbindung an institutionelle und professionelle Vorgänge gehören sie nicht zu dem im Sprachunterricht vermittelten Kommunikationsfertigkeiten. Auch im 16. und 17. Jahrhundert lag die Ausführung von Taufen, Hochzeiten und Verurteilungen in der Hand speziell dazu berechtigter Menschen. Die Sprechakte waren demnach genauso an Institutionen gebunden, wie sie es heute sind. Damit jedoch konstituieren sie wie auch die Situationen, in denen sie geäußert werden, nicht den Alltag der Mehrzahl der Sprachlerner und finden deshalb auch keinen Eingang in die Sprachlehrbücher.

---

<sup>54</sup> Eine detaillierte Analyse, die solche und weitere (erst noch zu bestimmende) Kriterien berücksichtigt, wäre sicherlich wünschenswert im Hinblick auf die Untersuchung von Phänomenen wie Höflichkeit oder allgemein vorherrschende Konversationsvorstellungen in der Renaissance. Das kann jedoch nicht im Rahmen der vorliegenden Arbeit geleistet werden.

<sup>55</sup> Worin sich genau Indirektheit im sprachlichen Handeln konstituiert, darauf geht Abschnitt 4.5.2 ein.

Sprechakte aus den verbleibenden vier Klassen sind jedoch in allen Modellkonversationen nachweisbar. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der direkten Sprechakte in den drei Dialogformen zweckgebundenes Gespräch, gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog.

	<b>zweckgebundene Gespräche</b>	<b>gepflegte Konversationen</b>	<b>themenbezogene Dialoge</b>
<b>Repräsentativa</b>	43,8%	45,3%	68,7%
<b>Direktiva</b>	41,4%	32,4%	21,9%
<b>Kommissiva</b>	6,2%	3,5%	1,3%
<b>Expressiva</b>	8,6%	18,8%	8,1%

Die Tabelle zeigt neben den Unterschieden (zu denen wir gleich kommen werden) erst einmal die Gemeinsamkeiten zwischen den drei Gesprächsformen. Es gibt offensichtlich so etwas wie generell bevorzugte Sprechakte. In allen drei Arten der Modellkonversationen konstituieren die Repräsentativa die größte Klasse, danach folgen – ebenfalls in allen drei Gesprächsformen – die Direktiva. Zurückzuführen sind solche Ergebnisse nicht zuletzt auf "elementare Form[en] dialogischer Kommunikation" wie Frage – Antwort und Rede – Gegenrede (Stierle 1984: 301). Fragen gehören zu den Direktiva, Antworten in aller Regel dagegen zu den Repräsentativa. Bei Rede und Gegenrede, wie sie etwa Argumentation und Informationsaustausch darstellen, entstammen die Sprechakte größtenteils den Repräsentativa. Sie können Behauptungen, Feststellungen oder Widersprüche sein – alles Formen repräsentativer Sprechakte. Mit den Grundprinzipien dialogischer Kommunikation lassen sich mithin die Gemeinsamkeiten in der Sprechaktverteilung erklären.

Interessanter scheinen jedoch die Unterschiede zwischen den drei Gesprächsformen zu sein. Bei den zweckgebundenen Gesprächen ist der überwiegende Teil der Sprechakte repräsentativer oder direkter Art. Aber zweckgebundene Gespräche weisen im Vergleich zu den anderen Dialogformen eine verhältnismäßig hohe Anzahl Kommissiva auf. Der Grund hierfür liegt in der speziellen Thematik der zweckgebundenen Gespräche. Wie insbesondere unter 4.3.3 ausgeführt wurde, enthalten alle Lehrbücher mit dieser Gesprächsform Verkaufsgespräche. Diese setzen sich wiederum aus intensiven Preisverhandlungen zusammen. Wesentliche Bestandteile dieses Feilschens um den Preis von Waren sind Angebot und eventuell später Einwilligen in das Angebot.

*Voyageur.* Sir, I want a Hat. Be so kind as to shew me the best you have in your Shop.  
*Chapelier.* What sort, Sir? Will you have a French, or an English Hat?  
*V.* Let me see a good English Beaver.  
*C.* Sir, I have as good as any is in Town.  
*V.* Let's see. This is too big for me. That is not fine enough.  
*C.* Here is one, Sir, that I dare say will fit ye. Pray, try it. [...]  
*V.* What d'ye ask for't?  
*C.* Sir, that Hat is worth three Pounds. But you shall have it for five and fifty Shillings.  
*V.* I will not make many words with ye. I offer you fifty Shillings. See, if you can afford at that rate For my part, I'll give no more.  
*C.* Truly, Sir, 'tis too little. Take it for four and fifty.  
*V.* What I said is said. I neither go backwards nor forwards.  
*C.* Then you must ow me four Shillings.  
*V.* To pay, when I shall think fit.  
(Miège 1685: 72f.)

Wenngleich in diesem Dialog die Einigung zwischen Reisendem und Hutmacher eher zweifelhaft ist, so besteht dennoch die Preisverhandlung aus kommissiven Sprechakten. Dem Angebot des Hutmachers "you shall have it for five and fifty Shillings" folgte das Gegenangebot des Reisenden "I offer you fifty Shillings". Mit einem Angebot verpflichtet sich ein Sprecher, die Waren gegen einem bestimmten Preis abzugeben. Mit einem Gegenangebot verpflichtet sich der potenzielle Käufer, einen bestimmten Preis zu zahlen. Akzeptiert der Gesprächspartner das Angebot, dann verpflichtet auch er sich. Er will den Forderungen des Angebots Folge leisten. Mit der Selbstverpflichtung ist nun die Hauptbedingung der kommissiven Sprechakte, nämlich der illokutionäre Zweck, erfüllt. Fast zwei Drittel der Kommissiva (64,1%) in den zweckgebundenen Gesprächen konstituieren Angebote und Einwilligungen. Solche Einwilligungen haben typischerweise die Form "you shall have them" (so z.B. in Bellot : 23, 25 oder 37) sowie "take them" (Miège 1685: 67 oder 77), können aber auch ausformuliert sein: "I am willing to give what you ask." (Miège 1685: 60). Das Beispiel oben gibt die Einwilligung dagegen indirekt wieder: "Then you must ow me four Shillings."<sup>56</sup>

Kommissive Sprechakte sind aufgrund der damals üblichen Preisverhandlungen als fester Bestandteil der Verkaufsgespräche anzusehen. Verkaufsgespräche selbst wiederum durften in keinem Sprachlehrbuch fehlen. Ohne diese spezifische Ausrichtung der zweckgebundenen Gespräche auf Verkaufsgespräche wäre mithin auch in dieser Dialogform der Anteil der Kommissiva am geringsten von allen Sprechaktarten und nicht höher als bei den gepflegten Konversationen und themenbezogenen Dialogen.

Auch die gepflegten Konversationen sind auffällig, weil eine Sprechaktart deutlich häufiger als bei den anderen Gesprächsformen auftritt. Die Auffälligkeit besteht hier in

<sup>56</sup> Dass mit diesem Sprechakt überhaupt eine Einwilligung ausgedrückt wird, lässt sich nur an der folgenden Äußerung zusammen mit dem darauffolgenden Ende des Gesprächs bzw. dem Übergang zum nächsten Gespräch ablesen.

der hohen Anzahl expressiver Sprechakte. Sie liegt gut zehn Prozent über den Vergleichswerten der zweckgebundenen Gespräche und themenbezogenen Dialoge. Wie oben beschrieben konstituieren die Expressiva so verschiedene Sprechakte wie Ausdrücke von Emotionen und Rituale der sozialen Interaktion, vom Grüßen über Danken bis hin zum Willkommen Heißen. Diese Formen der Expressiva treten jedoch in den zweckgebundenen Gesprächen und in den themenbezogenen Dialogen gleichfalls auf. Mit 8, 1 beziehungsweise 8, 5 Prozent sogar mit einem ähnlich hohen Anteil. Die gepflegten Konversationen unterscheiden sich von diesen Gesprächsformen jedoch darin, dass sie zusätzlich Sprechakte aufweisen, deren Illokutionen in der Festigung der sozialen Beziehungen liegt. Dazu zählen insbesondere Komplimente, aber auch Arten sprachlichen Handelns, die Marten-Cleef als "sprachliche Gunsterweise" bezeichnet (vgl. Marten-Cleef 1991: bes. 193-202). Diese Kategorie fasst bei einem Korpus didaktischer Dialoge aus dem 16./17. Jahrhundert natürlich andere sprachliche Formen als im heutigen Sprachgebrauch. Marten-Cleef legt dieser Untergruppe der Expressiva folgende Definition zugrunde und unterscheidet die Gunsterweise gleichzeitig von Komplimenten:

Vom KOMPLIMENT unterscheidet der GUNSTERWEIS, daß letzterer sich nicht auf spezielle Eigenschaften des Adressaten bezieht. Ein Sprecher vollzieht einen (SPRACHLICHEN) GUNSTERWEIS, um dem Adressaten *als Person* seine Zuneigung zu erkennen zu geben. (Marten-Cleef 1991: 193 [Hervorhebungen im Original])

Bezogen auf die Konversationsvorstellungen unseres Untersuchungszeitraumes ist natürlich das Wort "Zuneigung" in der Definition durch Respekt oder Ehrerbietung zu ersetzen. Für Marten-Cleef sind sprachliche Gunsterweise Sprechakte wie "Ich liebe dich!" oder "Ich bin glücklich, daß es dich gibt.", die als Ausdruck starker Zuneigung heute selbst in halb-öffentlichen Gesprächen erscheinen mögen, aber im 16./17. Jahrhundert nicht auftreten, auch nicht in Gesprächen vertraulicher Natur.<sup>57</sup> Zu den sprachlichen Gunsterweisen zählen aber ebenfalls Routineformen der Anrede (Marten-Cleef 1991: 199). "Meine sehr verehrten Damen und Herren!" wäre ein modernes Beispiel hierfür.

---

<sup>57</sup> "Der Sprechton der 'polite conversation' war niemals intim oder vertraulich, sondern hatte im Idealfall selbst unter Freunden die von der konversationalen Verhaltensetikette geforderte Distanziertheit auszudrücken. [...] Da der konversationale Ton grundsätzlich eine beherrschte Kunstfertigkeit ausstrahlen sollte, waren unkontrollierte emotionale Ausbrüche – Zornesausbrüche ebenso wie Liebesbeteuerungen – in jener 'society' höchst verpönt. Sie wurden als Bruch der guten Manieren und als Verletzung des sozialen Dekorums gewertet. Das Ausdruck persönlicher Zuneigung oder Abneigung hatte jeweils in kontrollierter und ziemlicher Weise, d.h. in distanzierter Förmlichkeit zu erfolgen." (Berger 1978: 53)

In der Renaissance und darüber hinaus stellen typische sprachliche Gunsterweise folgenden Sprechakte dar: "I am your most humble servant", "I am at your commandment/service" oder "my dear Madam"<sup>58</sup> als Beispiele für stärker konventionalisierte Ausdrücke. Weniger formelhafte Gunsterweise sind dagegen "I receive an unspeakable honour in your visits.", "Madam, I know not any [news] that may be worth relating to you." (Festeau 1667: 205ff.) oder "Lady, you overcome me with your civilities" (Mauger 1652: 194). Diese sprachlichen Handlungen haben gemeinsam, dass ihre Bedeutung vor allem auf der Beziehungsebene liegt. Sie sind folglich Formen phatischer Kommunikation, die ja als besondere Eigenschaft der gepflegten Konversation bereits mehrfach hervorgehoben wurde. Das folgende Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus einem Dialog, der beinahe ausschließlich mit Ausdrücken phatischer Kommunikation geführt wird.

*Madam.* One must have great wit, and know well how to use it right, and withal one must be very discreet to govern himself in all manner of occurrences.  
*Gentleman.* You possesse all these qualities in the highest degree. Therefore you are esteemed the wonder of your age.  
*M.* Sir, do not flatter me, I pray you; I know my self well enough to know what I am.  
*G.* I do not question it, Madam, it is that which makes you unequal; for it is the highest degree of wisdom to know ones self.  
*M.* Truly, Sir, there is a great deal of satisfaction in your conversation, do me the honour to let me see you oftner.  
*G.* I shall not fail to come to render you my service, as well to obey you, as for the extream pleasure that I take in your company.  
*M.* I assure you, Sir, you shall alwaies be welcome.  
*G.* Madam, I give you a thousand thanks for your favors, and shall be all my life time your most affectionate servant  
*M.* Sir, I am your most humble servant.  
(Festeau 1667: 211f.)

Neben den klassischen Komplimenten ("You possesse all these qualities in the highest degree.") treten in dieser Sequenz besonders viele Gunsterweise auf. Im Grunde ist jede Replik ein sprachlicher Gunsterweis. Die Dialogpartner zeigen sich dabei sehr einfallreich. Erst mit den letzten beiden Repliken greifen sie auf die Höflichkeitsformel "your most affectionate/humble servant" zurück. Es sind jedoch gerade diese Formeln, die einen großen Teil der Expressiva in den gepflegten Konversationen ausmachen und auf die die für die damalige Konversation bedeutenden Begriffe "ceremony" und "complement" rekurren.<sup>59</sup> Beide Begriffe beziehen sich auf Interaktionsrituale und können als "institutionalisierte, von einer Gruppe auferlegte Verhaltensmuster mit einer symbolisch-expressiven, und nicht instrumentellen, Funktion" (Beetz 1990: 110) definiert werden. Wenn Beetz den Begriffen für die Renaissance eine symbolisch-expressive Funktion

<sup>58</sup> So und so ähnlich z.B. in Mauger 1653, Festeau 1667, Florio 1578 und Colsoni 1688.

<sup>59</sup> Zur Bedeutung dieser Ausdrücke im Rahmen des galanten Höflichkeitsdiskurses vgl. Beetz 1990: 109ff. und 121ff.

bezeugt, sind sie also nicht sinnentleert, wie es ihre heutige Entsprechung "Höflichkeitsfloskel" vermuten lässt. Ihre Bedeutung liegt auf der Beziehungsebene von Kommunikation.<sup>60</sup>

Insgesamt gesehen bestätigt die Sprechaktanalyse die bereits gewonnenen Einsichten, nämlich dass in den gepflegten Konversationen als wichtigster Bestandteil des gesellschaftlichen Umgangs die Beziehungsebene ungleich stärker betont wird als in den anderen beiden Gesprächsformen.

Die Besonderheit der dritten Gesprächsform, den themenbezogenen Dialogen, liegt in der Beschränkung in der Sprechaktwahl. Über neunzig Prozent der verwendeten sprachlichen Handlungen sind entweder Repräsentativa oder Direktiva. Damit weisen sie wiederum Tendenzen zu den Frage-Antwort-Dialogen auf (vgl. Abschnitte 4.3.2.1 und 4.3.4). Auch dort konnte die Beschränkung auf Repräsentativa und Direktiva festgestellt werden.

V. Pray, tell me what kind of Liquour that Coffee is, which is so common here [in England].

M. Tis a Turkish Liquour made with the Berries of a Tree that grows in the Levant. They dry those Berries, and then grind them to Powder. So they put a Proportion of it into Water, being boiled away to a certain degree. That done, it is drunk hot in small white earthen Dishes.

V. What Taste has it?

M. It tastes just like a burnt Crust of Bread.

V. And what is the Vertue of it?

M. It is a drier, and apt to lay down the Vapours. Therefore 'tis fit for Men of business, and for such as have drunk hard. Tee has much the same Vertue, but it is counted wholesomer than Coffee. This Liquour is so called from a certain Plant in the Indies, the Leaves whereof are of a dark green Colour, sharp at the top, and indented round. With those Leaves dried is made the Liquour of that Name, which is drunk like Coffee. Some Men smoke those Leaves, as others do Tobacco-leaves.

(Miège 1685: 105f.)

Dieser Dialog über englische Sitten und Gewohnheiten demonstriert eindrücklich die Ausrichtung der themenbezogenen Dialoge. Beide Dialogteilnehmer konzentrieren sich ohne Abschweifung auf ihr Thema. Einer von ihnen (V.) spricht mit seiner Bitte um Auskunft ein Thema an und sein Dialogpartner (M.) erklärt ihm detailliert, was er dazu weiß. Bitten zählen zu den Direktiva. Sie werden demzufolge wie in den Frage-

---

<sup>60</sup> Dass sie in dieser Funktion dennoch nicht ganz unumstritten sind, zeigen Aussagen wie die Della Casas, der in seinem Anstandbuch *Il Galateo* die höflichen Förmlichkeiten als "lyes & dreames" (Della Casa 1576: 41) bezeichnet. Die Auffassung von der Inhaltslosigkeit der phatischen Kommunikation herrschte besonders in der Mittelschicht vor (auch Della Casas Anstandwerk war an die Mittelschicht gerichtet [Berger 1978: 80].) Die Gründe für die unterschiedliche Bewertung liegen in unterschiedlichen Entwicklungsprozessen der höflichen Konversation innerhalb der sozialen Schichten. Die Mittelschicht begann erst nach der Herausbildung einer Kunst der Konversation sie auf ihrer Bedürfnisse anzupassen. Da sie sich sozusagen von außen her dem Konversationsideal als Teil guten Benehmens nähert, erscheinen ihr die rein phatischen Förmlichkeiten aufgrund ihres fehlenden Informationsgehaltes suspekt. Vgl. zur Konversation als aristokratischem Ideal Berger 1978: 27ff., zum Durchbruch bürgerlicher Sprechideale Berger 1978: 35ff.



Antwort-Dialogen verwendet, um Informationen abzufragen. Erklärungen hingegen sind Repräsentativa. In diesem Stil – im Wechsel zwischen Direktiva und Repräsentativa – ist ein Großteil der themenbezogenen Dialoge gehalten, die mit dem Lehrgespräch verwandt sind. Ihnen stehen Dialoge zur Seite, deren Behandlung eines Themas einer Diskussion gleichkommt. In diesem Falle bestehen die Dialoge fast ausschließlich aus Repräsentativa.

*Mr. Wit.* But it serveth nothing to the graceful carriage and stirring of the limbes, as dancing in particular doth; yet it is farre more necessary, for it is not so easie a matter to repaire the faultes made with the naked sword, as to amend such as are to committed in being out of cadence in a dance: when you have thrust through the sides, it is to no purpose to say, Let us begin again, it is but mending it.

*Lewis.* You judge very well of it. Also the Gentleman ought to bee strong, ready and resolute: & the bickrings with others of his stature, should maintaine his practice of the lessons his master teacheth him.

*M. Wit.* Yet it is not seemely, that a Gentleman should have his face often battred with the blowes of a foile. as to make him keepe his chamber some dayes, or keepe him from going to see the companies in that plight, therefore I am not of opinion, that he should at all houres be practising, nor with all sorts of persons.

*Lew.* Yet he must be exercised.

*M. Wit.* I denie not, but that it is profitable to exercise himself; but [...].

(Sherwood 1634: 180f.)

Behauptungen, Feststellungen und Widersprüche sind alles repräsentative Sprechakte. In Dialogen, in denen der Meinungs austausch über ein bestimmtes Thema (wie hier die "exercises of Nobilitie and Gentry") betrieben wird, treten neben der geringen Zahl an Kommissiva und Expressiva auch kaum Direktiva auf. Rede und Gegenrede werden allein mit Repräsentativa geführt.

Im Unterschied zu den Frage-Antwort-Dialogen ist in den themenbezogenen Dialogen die Festlegung auf bestimmte Sprechakte nicht allzu strikt eingehalten. Unter der Klasse der Direktiva sind bei den themenbezogenen Dialogen nicht nur Fragen und Aufforderungen zu verstehen, sondern gleichfalls Bitten, Ratschläge, Vorschläge und Einladungen. Auch die acht Prozent expressiver Sprechakte, die in den themenbezogenen Dialogen auftreten, sprechen für eine deutlich gesprächsartigere Gestaltung als in den Frage-Antwort-Dialogen.

Sir pardon me I pray you, for I trouble you here from your studies.

You do not truly, for you are very welcome to me.

I will take my leave of you now sir, and come see you againe after dinner.

You shall be very welcome when it shall please you to returne.

God be with you sir.

A good and long life sir.

(Eliot 1593: 14f.)

Dieser Replikwechsel, der einen themenbezogenen Dialog über das Fremdsprachenlernen abschließt, unterscheidet sich kaum mehr von den Äußerungen phatischer Kommu-

nikation in den gepflegten Konversationen. Die Gesprächspartner behandeln sich mit Respekt und Ehrerbietung, ein Austausch sprachlicher Gunsterweise leitete den Abschied ein. Hier wird mit keinem Wort mehr das Thema erwähnt, das die Dialogteilnehmer über viele Seiten hinweg durchgesprochen haben. Stattdessen kommunizieren sie auf der Beziehungsebene, indem sie sich durch einen Austausch rücksichtsvoller Bemerkungen ("I trouble you here from your studies") beziehungsweise deren Nivellierung ("You do not truly") ihres gegenseitigen Wohlwollens versichern.

Mit diesen Unterschieden in der Verteilung der Sprechakte zeigt sich, dass die Differenzierung zwischen den drei Gesprächsformen zweckgebundenes Gespräch, gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog ihre Begründung zu einem großen Teil auf der Ebene der sprachlichen Handlungen findet. Eine erhöhte Anzahl an Expressiva in den gepflegten Konversationen sowie die Konzentration auf Repräsentativa und Direktiva in den themenbezogenen Dialogen sind die Ursachen für die Eigenschaften der Gesprächsformen, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln erkannt wurden. Gepflegte Konversationen zeichnen sich durch eine Betonung phatischer Kommunikation aus und themenbezogene Dialoge durch ihre Konzentration auf die Behandlung eines Themas. Bei den zweckgebundenen Gesprächen geht allerdings das Ergebnis der Sprechaktanalyse auf thematische Besonderheiten zurück. Dass sie im Gegensatz zu den anderen beiden Gesprächsformen deutlich mehr Kommissiva aufweisen, liegt an der großen Menge der Verkaufsgespräche, die sämtliche Lehrbücher mit zweckgebundenen Gesprächen beinhalten und deren Merkmal es eben ist, zum Teil aus Kommissiva zu bestehen. Die Wahl der Sprechakte ergibt sich somit aus thematischen Notwendigkeiten des Sprachunterrichts für die wirtschaftende Mittelschicht, nicht aus der Art zweckgebundener Gespräche an sich.

#### **4.5.2 Indirektheit in den Modellkonversationen**

Neben den Möglichkeiten, seine kommunikativen Absichten durch direkte Sprechakte zu äußern, kann sprachliches Handeln ebenfalls indirekt erfolgen. Es gibt verschiedene Wege, sich dem Phänomen der Indirektheit zu nähern. Searle legt seiner Diskussion indirekter Sprechakte folgende, ganz allgemein gehaltene Definition zugrunde: "indirect speech acts [are] cases in which one illocutionary act is performed indirectly by way of performing another." (Searle 1975: 60) Davon leitet er ab, dass eine indirekte Äußerung einer primären und einer sekundären Illokution Ausdruck verleiht, wobei sich die sekundäre Illokution auf die wörtliche Bedeutung bezieht, die primäre Illokution aber

nicht: "the secondary illocutionary act is literal, the primary illocutionary act is not literal." (Searle 1975: 62) Typisches Beispiel für einen indirekten Sprechakt des modernen Sprachgebrauchs ist die Frage "Can you pass the salt?". Hier wird natürlich nicht nach der Fähigkeit, Salz hinüberreichen zu können, gefragt, sondern darum gebeten, doch bitte das Salz hinüberzureichen. Die wörtlich Bedeutung bezieht sich auf die Fähigkeit des Hinübereichens, die damit einhergehende, *sekundäre* Illokution ist die Frage nach ebendieser Fähigkeit. Die nichtwörtliche Bedeutung, aber der *primäre* Sprechakt besteht aus einer Bitte. Indirektheit nach Searle konstituiert sich demzufolge aus der Unterscheidung zwischen wörtlicher und indirekter Bedeutung einer Äußerung, auf denen die sekundäre respektive die primäre Illokution basieren.

Aus einer anderen Richtung nähern sich Quirk et al. indirekten Sprechakten, wenn sie Indirektheit an die Satzstruktur und Diskursfunktion einer Äußerung anbinden. Die vier Satztypen Deklarativ-, Interrogativsatz, Imperativ und Exklamation weisen in der Regel die Diskursfunktion von Aussagen (Informationen wiedergeben), Fragen (Informationen ersuchen), Anweisungen (jemanden instruieren) beziehungsweise Ausrufen (persönliche Eindrücke äußern) auf (vgl. Quirk et al. 1989: 803f.). Diese Diskursfunktionen oder semantischen Klassen, wie Quirk et al. sie auch bezeichnen, werden typischerweise mit bestimmten Illokutionen assoziiert (Quirk et al. 1989: 805). Indirekt ist ein Sprechakt dann, wenn seine semantische Klasse nicht mit der entsprechenden Illokution einhergeht.

Sentences from one semantic class are very often used to express an illocutionary act typically associated with sentences from a different semantic class. In such instances, the sentence retains its normal semantic status but is at the same time indirectly used to perform another type of illocutionary act. (Ebd.)

Auf das Beispiel oben bezogen, bedeutet das, dass "Can you pass the salt?" als Interrogativsatz zwar zur semantischen Klasse der Fragen zählt, aber nicht um Informationen ersucht, sondern eine Bitte konstituiert, also im weitesten Sinne jemanden instruiert.

Als problematisch erweist sich bei dieser Herangehensweise jedoch, dass Sprechakte nur dann als indirekt erkannt werden, wenn ihre Struktur und Semantik mit einer pragmatischen Funktion von Äußerungen *anderer* Struktur und Semantik auftritt. Das ist als Differenzierungskriterium in zweierlei Hinsicht schwer applizierbar. Zum einen bleibt eine Zuordnung von Diskursfunktionen zu Illokutionen, mit denen sie "typically" assoziiert werden, zwangsläufig zu vage, und zum anderen ließe sich mit dieser Definition Indirektheit, die auf Funktionsverschiebungen innerhalb einer semantischen Klasse beruht, nicht erkennen. Quirk et al. räumen mit Bezug auf Aussagen selbst ein: "state-

ments are related to a very large range of illocutionary acts." (Ebd.) Die semantische Klasse wäre bei allen Sprechakten dieser Gruppe gleich und typischerweise mit ihnen assoziiert. Dennoch kann ein Sprechakt verwendet werden, um einen anderen aus der gleichen semantischen Klasse auszudrücken.

Im Ganzen gesehen scheint also Searles Bestimmung von Indirektheit hilfreicher für eine Sprechaktanalyse zu sein. Gleichwohl bietet die Herangehensweise von Quirk et al. Möglichkeiten, die Formen von Indirektheit, die sich aus ebenjenem Bruch der Diskursfunktion mit der typischerweise assoziierten Illokution konstituieren, von indirekten Sprechakten zu differenzieren, die zwar einen primären und einen sekundären Sprechakt verwirklichen, beide aber aus derselben semantischen Klasse entstammen.

Die Modellkonversationen weisen insgesamt wenige Formen von Indirektheit auf, nur drei Prozent aller sprachlichen Handlungen sind indirekt. Vor allem treten keine der im heutigen Sprachgebrauch typischen und stark konventionalisierten Sprechakte wie der oben besprochene ("Can you pass the salt?") auf. Dagegen scheint Direktheit ein stark ausgeprägtes Merkmal des Sprachgebrauchs im 16. und 17. Jahrhundert zu sein.

*Ralph.* What shall I pay for a quarteron of waisters, for this side of salt fish. For this Thurnbacke, and for halfe a hūdreth of smelts.

*The Fishmonger.* Will you haue but one word.

*Ra.* No.

*The Fish.* you shall paye eight grotes for.

*Ra.* I shall not: I will pay, but fiue grotes for.

*The Fish.* you come not to buy.

*Ra.* But I doe: But you will sell your waeres to deare. Will you take my money.

*The Fish.* yea, with other: A word wye Syr. I will buy your costume. Take all for two shillings.

*Ra.* I will pay no more for.

*The Fish.* I should be a looser by: Cast th'other two pence.

*Ra.* I can not.

*The Fish.* Take it in Gods name.

(Bellot 1586: 41ff.)

Dieses Beispiel zeigt, dass Sprechakte wie Ablehnung ("I shall not") oder Widerspruch ("But I doe"), die nach heutiger Auffassung unbedingt einer Abschwächung bedürfen, unverblümt geäußert werden. In solchen Fällen scheinen direkte und nicht abgeschwächte sprachliche Handlungen jedoch keine Ausnahmen zu sein.

Die Gründe für die vergleichsweise niedrige Anzahl indirekter Sprechakte liegt in der Motivation, überhaupt indirekte Sprechakte zu verwenden. Da die Sprechakttheorie auf dem modernen Sprachgebrauch beruht, ist dieser auch als Ausgangspunkt zu wählen. Indirektheit wird heute in erster Linie durch die gängigen Höflichkeitsvorstellungen erforderlich: "The chief motivation [...] for using these indirect forms is politeness." (Searle 1975: 74) Es ist in normaler Konversation schlicht unhöflich, beispielsweise

Aufforderungen durch einen einfachen Imperativ Ausdruck zu verleihen,<sup>61</sup> weil damit die *negative face wants* des Gesprächspartners verletzt werden würden. Diese besagen, dass die "actions [of every 'competent adult member'] be unimpeded by others." (Brown/Levinson 1987: 62) Direktiva wie Aufforderungen, Befehle und Bitten beeinträchtigen aber ebendiese Handlungsfreiheit eines Gesprächspartners. Dadurch werden Formen der Abschwächung erforderlich, die zeigen, dass der Dialogteilnehmer, der die Handlungsfreiheit beeinflussen will, sich der *face wants* seines Gegenübers bewusst ist und sie beachtet. Dass nun in den Dialogen des 16. und 17. Jahrhunderts diesen Anforderungen nicht entsprochen wurde, verweist auf gänzlich anders geartete Höflichkeitsvorstellungen. Offensichtlich sind indirekte Formen wie "Can you pass the salt?" statt "(Please) pass the salt!" aus konversationspolitischen Gründen nicht nötig. Die Verwendung der Imperative zeigt das deutlich.

*Marye.* [...] Go fetch bread.  
*John.* I will. Gyue me money. [...]  
 (Anon. 1554: 5)

In diesem Dialog verwenden sowohl Marye als auch ihr Sohn John Imperative der stärksten manipulativen Kraft (vgl. Abschnitt 3.5.1.3 oder Givón 1993 [vol. 2]: 266). Beide schwächen ihre Aufforderungen nicht ab. Auch zwischen Personen des gleichen sozialen Status kommen diese einfachen Imperative vor: "Sell me it [a knife] agayne for so much.", "Go to, drink.", "Geue me thyne [cup].", "Eate it thy self.", "Dauid, ones drinke to me." (Anon. 1554: 21, 22, 23, 24 bzw. 27) Als eine übliche Form der Abschwächung scheint lediglich das Anhängsel "I pray you" zu fungieren,<sup>62</sup> das besonders in den gepflegten Konversationen hervortritt (so z.B. in Florio 1578, Festeau 1667 oder Mauger 1656).

Wegen der insgesamt niedrigen Zahl indirekter Sprechakte sind auch die Unterschiede zwischen den drei Gesprächsformen zweckgebundenes Gespräch, gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog minimal. Wenn, dann unterscheiden sich lediglich die zweckgebundenen Gespräche ein wenig von den gepflegten Konversationen und den themenbezogenen Dialogen, die beide 3,5 Prozent im Vergleich zu zwei Prozent Indirektheit aufweisen. Auffälliger ist dagegen, welche Art von indirekten Sprechakten in den drei Gesprächstypen erscheinen. Mehr als die Hälfte aller indirekten Sprechakte

---

<sup>61</sup> Abschwächung als einen Ausdruck von Höflichkeit diskutiert Bublitz 1980.

<sup>62</sup> Dem Oxford English Dictionary zufolge kommen "I pray you" zwei Funktionen zu: einerseits verleiht es einer Äußerung Dringlichkeit, andererseits ist es ein Ausdruck des Respekts gegenüber dem Angesprochenen. In dieser zweiten Bedeutung fällt es auch in die oben besprochene Kategorie der Abschwächung einer illokutiven Kraft.

konstituieren indirekte Fragen (*declarative questions*) und rhetorische Fragen. Unter indirekten Fragen sind sprachliche Handlungen zu verstehen, die die Form und Semantik von Deklarativsätzen, aber die pragmatische Funktion von Fragen aufweisen (vgl. Quirk et al. 1989: 814). Ihre Indirektheit ergibt sich demzufolge aus einem Bruch zwischen Diskursfunktion und der damit typischerweise assoziierten Illokution. Bei den rhetorischen Fragen hingegen ist es umgedreht. Sie sind insofern indirekt, als ihre wörtliche Bedeutung und sekundäre Illokution eine Frage ist, doch der primäre Sprechakt eine Feststellung ist (vgl. Quirk et al. 1989: 825). Hier wird demnach der Sprechakt Feststellung mittels eines anderen, nämlich einer Frage, ausgeübt.

Bevor die Formen indirekter Sprechakte in den Modellkonversationen mit Beispielen belegt werden, ist noch kurz auf die Verteilung der indirekten und der rhetorischen Fragen im Verhältnis zur Menge aller indirekten Sprechakte einzugehen. Diese unterscheidet sich nämlich zwischen den drei Gesprächsformen.

	<b>indirekte Fragen</b>	<b>rhetorische Fragen</b>
<b>zweckgebundenes Gespräch</b>	19,3%	8,4%
<b>gepflegte Konversation</b>	42,3%	12,7%
<b>themenbezogener Dialog</b>	40%	41,7%

Als besonders interessant erweisen sich in diesem Zusammenhang die themenbezogenen Dialoge. Mehr als achtzig Prozent aller indirekten Sprechakte sind entweder indirekte oder rhetorische Fragen. Dem stehen lediglich 27,7 Prozent bei den zweckgebundenen Gesprächen gegenüber. Die gepflegten Konversationen bilden mit mehr als fünfzig Prozent indirekter und rhetorischer Fragen die Mitte zwischen beiden Gesprächsformen. Wirft man einen Blick auf die Eigenschaften, wie sie bis hierhin für diese Gesprächsform festgestellt wurden, dann wird schnell deutlich, wo die Gründe für die überwiegende Verwendung von indirekten und rhetorischen Fragen liegen. Hinsichtlich der direkten Sprechakte zeigte sich, dass themenbezogene Dialoge vor allem Repräsentativa und Direktiva (und davon zumeist Fragen) aufweisen. Die primäre Illokution indirekter und rhetorischer Fragen ist eben die Frage respektive die Aussage, also ein Direktivum und ein Repräsentativum.

Is not the good behaviour of women a sufficient proof of their wisdom? Are they seen to fuddle, and commit murders as men do?  
It is true their sex is more vicious then ours [...].  
(Colsoni 1688: 216)

In diesem Dialog diskutieren zwei Frauen darüber, ob Frauen Bildung erhalten sollten. Die rhetorischen Fragen stehen für die Aussagen "The good behaviour of women is sufficient proof of their wisdom." und "They are not seen to fuddle and commit murder as men do." Dass die Gesprächspartnerin die Fragen auch als Aussagen verstanden hat, zeigt ihre Reaktion. Sie beantwortet nicht die Fragen, sondern äußert sich zum Wahrheitsgehalt der Aussagen. Die indirekten Formen repräsentativer Sprechakte tragen somit zur Variation der Ausdrucksweisen bei, die sich ja in dieser Form der themenbezogenen Dialoge im Wesentlichen auf Repräsentativa beschränkt. Im Lehrgespräch als einer Untergruppe der themenbezogenen Dialoge kommen zu diesen repräsentativen Sprechakten direktive sprachliche Handlungen hinzu.

They say that he [Plato] hath seene a peece of the old Testament.  
I cannot tell. [...]  
I wonder wherefore he [Cicero] was so extremely hated of *Catiline* and *Marke Antony*.  
It was because [...]  
(Eliot 1593: 26)

Ogleich die Sätze die Struktur von Aussagen aufweisen, versteht der Dialogpartner Fragen. Im ersten Fall ist das die Frage "Is it true that Plato hath seen a peece of the Old Testament?", also eine Entscheidungsfrage, und im zweiten Fall "Wherefore was Cicero so extremely hated of Catiline and Marke Antony?", eine Wh-Frage. Dementsprechend antwortet der Gesprächspartner.

Bei den gepflegten Konversationen dagegen ergibt sich die hohe Anzahl indirekter Fragen weniger aus der Tatsache, Fragen zu einem bestimmten Thema zu stellen, als aus Frage und Antwort als elementaren Strukturprinzip von Gesprächen überhaupt. Diese Fragen können eben auch indirekt sein.

I thought you had been in the Country.  
No, I was never out of Town. [...]  
They say she's a Gentlewoman of very good discourse.  
Yes, at first, but afterwards you'll quickly finde out how weak she is.  
They say, she's to be married.  
'Tis quite broke off, ther's no more talk of it now.  
(Mauger 1652: 217)

Wie auch im Beispiel oben stehen die Deklarativsätze für Fragen, genauer gesagt für Entscheidungsfragen. Der Dialogpartner beantwortet sie auch in diesem Sinne mit Ja oder Nein beziehungsweise einer Erklärung, die ein Nein impliziert.

Dass indirekte Fragen als Ausdruckform für ein dialogisches Prinzip nicht auch in den zweckgebundenen Gesprächen auftreten, ist nur schwer zufriedenstellend zu beantworten. Ein Grund liegt sicherlich darin, dass die Direktiva der zweckgebundenen

Gespräche neben Fragen auch zu einem großen Teil aus Imperativen bestehen.<sup>63</sup> Da überhaupt weniger Fragen gestellt werden, ist auch die Zahl indirekter Fragen niedriger. Ein weiterer Grund für diese Ergebnisse liegt mit Sicherheit in der starken Orientierung auf ein kommunikatives Ziel. Man muss sich in Erinnerung rufen, dass lediglich zwei Prozent aller Äußerungen der zweckgebundenen Gespräche indirekt sind. Das ist an sich schon wenig und weist auf erhöhte Direktheit in dieser Gesprächsform hin. Das beeinflusst natürlich auch die einzelnen Sprechaktformen wie Fragen und Aussagen. Dazu kommt das größere Spektrum sprachlicher Handlungen im Vergleich zu den themenbezogenen Dialogen, die sich beinahe auf Repräsentativa und Direktiva (i.e. Fragen) beschränken. Natürlich sind dann auch die indirekten Sprechakte häufiger in diesen Klassen zu finden.

Indirektheit ist als Kriterium zur Unterscheidung der drei Gesprächsformen zweckgebundene Gespräche, gepflegte Konversationen und themenbezogene Dialoge aufgrund der geringen Zahl indirekter Sprechakte nicht geeignet. Indirektheit scheint vielmehr ein Mittel der Variation zu sein. Häufig vorkommende Sprechakte wie Fragen und Feststellungen werden in den Modellkonversationen durch indirekte sprachliche Handlungen variiert. Gleiches galt für die Frage-Antwort-Dialoge, insbesondere für die gesprächsartigeren Schüler-Lehrer-Gespräche. Indirektheit aus Gründen der Höflichkeit, die heute die Hauptmotivation darstellen, tritt dagegen nicht auf. Damit entfallen auch Möglichkeiten der Differenzierung des zweckgebundenen Gesprächs und themenbezogenen Dialogs von der gepflegten Konversation, wo Höflichkeit als Konversationsideal ihren besonderen Niederschlag findet.

#### **4.6 MÜNDLICHKEIT ALS BESTIMMENDE AUSRICHTUNG DER MODELLKONVERSATIONEN**

Obwohl die didaktischen Dialoge allesamt in schriftlicher Form überliefert sind, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie auch als schriftliche Texte konzipiert wurden. Für die Modellkonversationen gilt in besonderem Maße, dass die Autoren vielmehr beabsichtigten, den *mündlichen* Sprachgebrauch wiederzugeben. Im Kapitel zu den theoretischen Grundlagen wurde auf die unterschiedlichen Sprachbedingungen in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen eingegangen (vgl. Kapitel 2.3). Diese beeinflussen die Konzeption von sprachlichen Äußerungen und tragen so dazu bei,

---

<sup>63</sup> Zweckgebundene Gespräche weisen innerhalb der Direktiva 54% Fragen und 38,2% Aufforderungen auf. Die gepflegten Konversationen dagegen nur 22,5% Aufforderungen, dafür aber 63% Fragen.



dass Sprache anhand bestimmter Merkmale, die sich durch ebendiese Bedingungen der Sprachproduktion ergeben, dem mündlichen beziehungsweise schriftlichen Sprachgebrauch zugeordnet werden kann. Die Unterscheidung zwischen den Bedingungen der Sprachproduktion sowie der eigentlichen Sprachäußerung zieht eine Unterscheidung zwischen *Konzeption* einer Äußerung und der Realisationsform oder des *Mediums* dieser Äußerung nach sich. Die Konzeption bewegt sich zwischen den zwei Sprachformen gesprochene und geschriebene Sprache, kann also auch Abstufungen aufweisen. Das Medium ist indes entweder mündlich oder schriftlich (in der Terminologie Sölls [1985] und Koch/Oesterreichers [1985]: phonisch oder graphisch). Dass die didaktischen Dialoge allesamt in schriftlicher Form vorliegen, sagt jedoch nichts über ihre Konzeption oder die intendierte Realisationsform aus, denn die Schriftform der Modellkonversationen ist als Instrument der Tradierung anzusehen. Im Folgenden wird demnach zu zeigen sein, wie die Dialoge konzipiert wurden (4.6.1) und wie ihre Konzeption mit dem tatsächlichen Einsatzort sowie ihrer Verwendung korrespondiert (4.6.2). Allein durch die Definition der drei Untergruppen zweckgebundenes Gespräch, gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog ist zu vermuten, dass gravierende Unterschiede auftreten werden.

#### **4.6.1 Konzeptionelle Abstufungen von Mündlichkeit bis zur Schriftsprache**

Die Konzeptionsmöglichkeiten, einen Text zu gestalten, können zahlreiche Abstufungen zwischen "gesprochen" und "geschrieben" aufweisen (Koch/Oesterreicher 1985: 17). Um später Tendenzen sichtbar zu machen, bietet es sich jedoch an, sie vorläufig als Pole zu beschreiben. Im Kapitel 2.3 *Mündlichkeit und Schriftlichkeit* wurden bereits die Merkmale gesprochener Sprache aufgeführt. Zu ihnen gehören unter anderem syntagmatische Einfachheit in Gestalt einer reduzierten grammatischen und syntaktischen Komplexität, eine geringere Informationsdichte sowie Expressivität und affektive Teilnahme. Die Gesamtheit dieser Eigenschaften gesprochener Sprache bezeichnet Chafe als "involvement" (vgl. Chafe 1982) und drückt damit aus, dass der Sprecher – im Gegensatz zum Verfasser eines schriftlichen Textes – durch eine gemeinsame zeitliche und räumliche Situation im Austausch mit einem Zuhörer steht. Einiges von dem, was hier beschrieben ist, konnte bereits in den Abschnitten zur unmittelbaren Kommunikationssituation und der Spezifiziertheit der Dialogteilnehmer untersucht werden. In diesem Abschnitt sollen unter anderem diese einzelnen Beschreibungen, die aus der dialogi-

schen Form resultieren, mit den Merkmalen gesprochener Sprache in Verbindung gebracht und zusammengefasst werden.

Das Lehrziel der Textgruppen des Korpus bietet erste Anhaltspunkte auf die Konzeption der Texte. Besonders die zweckgebundenen Gespräche und die gepflegten Konversationen sollen den Lernenden dazu befähigen, seinen Alltag, sein Leben allgemein in der Fremdsprache zu meistern. Daraus resultiert, dass die Autoren ihre Dialoge eindeutig als Abbilder tatsächlich auftretender Kommunikationssituationen geschrieben haben. Sie müssten demnach als gesprochene Sprache konzipiert worden sein. Tatsächlich weisen sie keine Verdichtungen, speziell keine große Informationsdichte und syntaktische Komplexität auf, wie sie beispielsweise für die Frage-Antwort-Dialoge als schriftsprachliche Texte typisch waren. Gerade für die zweckgebundenen Gespräche zeigten die vorausgehenden Abschnitte, dass dieser Gesprächstyp zielstrebig auf ein Ergebnis hinführt, ohne dabei thematisch abzuschweifen oder Irrelevantes zu erwähnen. Das Gespräch wird mit den für das Erreichen des Resultats notwendigen Informationen geführt. Die einzelnen Gesprächsbeiträge sind nicht mit Informationen vollgepackt, sondern führen Schritt für Schritt weiter.

Sir, can you lodge us tonight?  
How many are you?  
Four.  
Yes Sir, we have Lodging enough; will you be pleased to alight?  
Have you got a good Stable, good Hay, and good Oates for our Horses?  
Yes Sir, and they shall be carefully lookt after.  
(Offelen 1687: 192f.)

Die Sequenz hätte auch kürzer und dichter gestaltet werden können, wenn nicht jede Bemerkung einen einzelnen Gesprächsbeitrag ausmachen würde, sondern durch die Verbindung mehrerer Beiträge eine Äußerung bildeten (zum Beispiel folgendermaßen: "Sir, do you have a lodging for the four of us as well as a good stable, hay and oates for our horses?").

Auch die für die zweckgebundenen Gespräche so typischen und häufig vorkommenden Substitutionstabellen, die zwar viele Informationen bereitstellen, erhöhen die eigentliche Informationsdichte eines Redebeitrages nicht, da der Lernende von diesem alternativen Wortmaterial auswählen soll, um die Äußerung seinen Bedürfnissen beziehungsweise den Anforderungen anzupassen. Es wird demnach nur einiges davon eingefügt und der Gesprächsbeitrag nicht verdichtet.

[...] where haue you layde my girdle and my inckhorne? where is my gyrkin of Spanish leather? of Bouffe? Where be my sockes of linnen, of wollen, of clothe? Where is my cap, my hat, my coate, my cloake, my kappe, my gowne, my gloues, my mittayns, my pumpes,

my moyles, my slippers, my handkarchif, my poyntes, my sachell, my penknife and my bookes? Where is all my geare? I haue nothing ready: [...] (Hollyband 1573: 62ff.)

Diese Replik aus einer Szene des morgendlichen Aufstehens und der Vorbereitungen für den Aufbruch zur Schule wäre für einen Hörer in dieser Form völlig mit Informationen überladen. Davon abgesehen ist es zudem unwahrscheinlich, dass eine einzelne Person gleichzeitig "coate", "cloake" und "kaape" anziehen will. Stattdessen ist der Leser dieses Lehrbuches dazu angehalten, aus der Liste von möglichen Alternativen auszuwählen und einzusetzen, was er denn wirklich von all diesen Sachen an diesem Morgen sucht.

Auch die syntaktische Komplexität ist als gering anzusehen. Große Teile der Dialoge beruhen auf dem freien Hin und Her von Fragen, Antworten, auch Imperativen oder einfachen Aussagen.

Why doe you cry? What misfortune hath hapned to you?  
My Master has beaten me.  
What fault did you commit?  
None.  
This is the common answer of children, when they deserve to be whipt.  
(Shirley 1656: 20f.)

Ein Indiz für eine geringe syntaktische Komplexität in Beispielen wie diesem liefert ebenfalls die Länge der Gesprächsbeiträge, die bei den zweckgebundenen Gesprächen und einem Großteil der gepflegten Konversationen als kurz, das heißt häufig aus nur einem Satz bestehend, beschrieben wurde. Dazu kommt die Verwendung von syntaktischen Verkürzungen wie Ellipsen, die die grammatische Komplexität stark verringern.

Ein Merkmal, das für die gesprochene Sprache sehr typisch ist, in den Konversationen aber nicht auftritt, sind unvollständige oder abgebrochene Sätze. Wichtig ist jedoch, dass sich der mündliche Sprachgebrauch nicht allein darüber definieren lässt.

Phrase-books lack the specific features of spoken language – hesitation, pauses, fillers, false starts, repetitions of structures, reformulations of what has been said – they do not contain the ungrammatical sequences of words and anomalous syntactic structures typical of spoken language. (Di Martino 1992: 171)

Das ist natürlich wenig verwunderlich und auch kein Merkmal heutiger Lehrbücher. Es ist ja nicht die Absicht der Sprachlehrbuchautoren, die tatsächlich gesprochene Sprache exakt zu kopieren, sondern realistische Kommunikationssituationen darzustellen, wie sie dem Schüler aller Wahrscheinlichkeit nach begegnen werden, um ihn dazu zu befähigen, die Fremdsprache angemessen und erfolgreich zu verwenden. Eine zu genaue Übertragung der Eigenschaften gesprochener Sprache mit Zeichen des Zögern, Fehlstarts oder abgebrochenen Sätzen wäre der didaktischen Absicht selbstverständlich ab-

träglich. Eine Ausrichtung auf die gesprochene Sprache weisen die Modellkonversationen nichtsdestoweniger auf.

Das zeigen auch weitere Merkmale der gesprochenen Sprache wie Zeichen von Expressivität und affektiver Teilnahme. Interjektionen und einige Diskursmarker fallen in diese Kategorie.

*Giovanni.* Shall we goe vnder the bridge, sith the tides serues for it?  
*Thomas.* Wherefore were bridges made I pray you?  
*G.* To goe ouer them.  
*T.* Why would you haue us goe under then?  
*G.* Oh oh I knowe your meaning then.  
(Florio 1591: 19)

In dieser Sequenz, in der zwei Bekannte mit dem Boot über die Themse fahren, sind zwei Beispiele für Expressivität enthalten. Sowohl "I pray you" als auch "Oh oh" drücken eine affektive Beteiligung am Gespräch aus. Mit der Phrase "I pray you" wird die Frage eindringlicher. Die Interjektion "oh oh" ist dagegen ein Ausruf der Überraschung, als die Pointe des Wortwechsels zuvor erkannt wird. Eine ebenfalls häufig vorkommende Interjektion ist "fie", die mal mehr, mal weniger scherzhaft Entsetzen oder Abneigung ausdrückt (zum Beispiel bei Florio 1591, Dugrès 1639 und Colsoni 1688: 190).

In diesem Zusammenhang sei auch auf die Ergebnisse der Sprechaktanalyse verwiesen (vgl. 4.5.1). Jede der drei Gesprächsformen weist Expressiva auf. Zu diesen zählen, wie dort dargestellt, auch sprachliche Handlungen, deren Illokution es ist, Freude oder Angst Ausdruck zu verleihen. Sprachliche Handlungen dieser Art sind mit zwei Prozent in allen Gesprächsformen enthalten. Dabei müssen die Sprechakte nicht den formalen Bedingungen für Interjektionen entsprechen, wie sie Quirk et al. für den heutigen Sprachgebrauch ausführen mit "initial phrase introduced by *what* or *how*, usually with subject-verb order" in Sätzen wie *What a fine watch he received for his birthday!* (vgl. Quirk et al. 1989: 803). Bedeutender für die Zuordnung ist die Illokution "Emotion ausdrücken". Diese Zeichen einer stärkeren emotionalen Einbezogenheit in den Dialog lassen sich beispielsweise in der folgenden Sequenz nachweisen. Auf die Frage, was Schönheit sei, antwortet ein Dialogteilnehmer:

I beleue, that it is but a gyft of God.  
Euery foole could say, that it commeth from God: Who knoweth not that?  
Be not angry.  
No sir, pardon me, [...].  
(Florio 1578: 41f.)

Die Verärgerung des Gesprächspartners kommt deutlich zum Vorschein, als Schönheit lediglich als Geschenk Gottes definiert werden soll. Die Emotionalität dieser Szene ist

mit zwei Mitteln gestaltet: zum einen durch die drastische Wortwahl ("every foole") zusammen mit der Feststellung, dass ein Allgemeinplatz geäußert wurde ("Who knoweth not that?"), und zum anderen durch den Besänftigungsversuch des anderen Dialogteilnehmers, der den Gefühlszustand "angry" beim Namen nennt.

Die bis hierhin diskutierten Merkmale der gesprochenen Sprache sind am stärksten in den zweckgebundenen Gesprächen vertreten. In den gepflegten Konversationen lassen sich nicht selten auch Tendenzen in der Konzeption zur geschriebenen Sprache hin nachweisen. Diese Affinität zur Schriftsprache ergibt sich aus den Idealen der Konversationskunst.

Vor allem das zeitgenössische Ideal einer möglichst geschliffenen, eleganten und pointierten Sprechweise schränkt die vergleichsweise hohe Spontaneität eines alltäglichen Gesprächs stark ein und bewirkt dadurch eine beträchtliche Annäherung an das geschriebene Englisch. [...] Somit kann das Konversationsideal aufgrund des Sprechmodus' als eine Variante des gesprochenen Englisch bei stark eingeschränkter Sprechspontaneität definiert werden. Es gehört dem Typ der "gesprochenen Prosa" (Abercrombie [1963: 12ff.]) an, da es in mehrfacher Weise auf das Medium der literarischen Schriftsprache rekurriert. (Berger 1978: 51)

Unter den Charakteristika literarischer Schriftsprache subsumiert Berger im Wesentlichen das, was hier für geschriebene Sprache im Allgemeinen genannt wurde: regelgerechter Umgang mit Wortschatz und Syntax, insgesamt komplexere grammatische Strukturen, kaum Wiederholungen in Struktur und Lexik, Verwendung eines größeren Repertoires sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten. Dazu kommen weniger Verkürzungen in Form von deiktischen Pronomen und Ellipsen sowie eine geringere Verwendung von Diskursmarkern und Pausenfüllseln. Das folgende Beispiel demonstriert, wie bei galanter Konversation auf einen geschwungene Redestil zurückgegriffen wird, der sich von den extrem verkürzten, vereinfachten Ausdrucksweisen der zweckgebundenen Gespräche absetzt.

*Madam.* What love do you think I am possessed with?  
*Gentle-man.* With all, Madam: for I am sure you love God well, and consequently all virtues, and your neighbours likewise.  
*M.* You are very obliging, Sir, to have so good opinion of me.  
*G.* I should be to blame, if I had an ill opinion of you.  
*M.* But you, Sir, have some particular Mistris which you love better then your ordinary friends.  
*G.* It may be so, Madam, I should not be a man, if I should not love the finest thing in the world.  
*M.* In your opinion, Sir, your Mistris is the handsomest in the world.  
*G.* I do not say so, Madam, although she that I most honour is extreemly well furnished with good qualities.  
*M.* Sir, I find you very happy to have a Mistris so well accomplished, I pray God give you good success in your love.  
*G.* Madam, I give you many thanks with all my heart.  
(Festau 1667: 208f.)

Wenngleich auch hier einige Äußerungen mit Verkürzungen beantwortet werden ("With all, Madam ..."), so besteht ein Gesprächsbeitrag doch nicht nur aus dieser kurzen Antwort. Der Dialogteilnehmer erweitert in der Regel seine Replik um elegant formulierte Höflichkeitsbekundungen, derer die zweckgebundenen Gespräche durchweg entbehren.

Abgesehen vom höflich-galanten Replikwechsel zeigen einige der gepflegten Konversationen Diskussionen über Werte und Tugenden in tiefgründiger Manier und offenbaren damit auf andere Weise die Nähe zur Schriftsprache: In einem Gespräch darüber, ob in Frankreich die Kinder am Morgen um den Segen ihrer Eltern bitten, antwortet die Dame des Hauses mit einer längere Rede.

But yet a thing is of small value, if it be not worth the asking: And although it is the part of fathers & mothers (truly Christians) to have care of their childrens education, and to pray zealously for them, and also to provide them necessary thinges for this temporall life, (Otherwise they should be worse then Infidels and the fowles of the ayre) Yet it is the childrens duetye to require it in all humbleness: but enough of that. If French-men doe amisse therein, we neglect (it may be) manye other good customes w<sup>e</sup> they do observe. Now, Fleurimond, have you prayed to God to day?  
(Erondell 1605: 60)

Der erste Teil dieses Redebeitrags weist einige Merkmale geschriebener Sprache auf, zeigt aber ebenfalls Charakteristika, die für das Mündliche typisch sind. So ist einerseits sowohl die Informationsdichte als auch die syntaktische Komplexität viel höher als in den zweckgebundenen Gesprächen. Andererseits offenbaren die in Klammern gesetzten Kommentare bei entsprechender Intonation ihre Natur als Einschübe, die außerhalb des syntaktischen Zusammenhangs stehen. Das wiederum ist im Schriftlichen nicht üblich, im Grunde nicht einmal zulässig.

Besonders interessant ist dieser Ausschnitt, weil er gleich nach dem insgesamt eher schriftsprachlichen Argumentationsteil in die Konzeption der gesprochenen Sprache zurückfällt. Der Unterschied zwischen "Now, Fleurimond, have you prayed to God to day?" und den vorausgehenden Sätzen wird noch durch die Verwendung von "now" als Diskursmarker unterstützt. Die Verwendung der direkten Anrede an die Tochter Fleurimond fördert zudem den Kontrast zum unpersönlichen ersten Teil des Gesprächsbeitrags.

Die gepflegten Konversationen stehen also in ihrer Konzeption zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, doch geht das auf ein Ideal zurück, dass im mündlichen Sprachgebrauch vorherrscht. Eindeutiger zuzuordnen sind dagegen die themenbezogenen Dialoge. Ihre Ausrichtung auf die Behandlung eines Themas zieht Merkmale nach sich, die insgesamt eher auf eine schriftsprachliche Konzeption schließen lassen.

I would you would tel me somewhat vpon pacience, & what it is.  
 Gladly, that as I can, but I am not learned, wherefore I can not doo it perfectly, as it deserueth.  
 Pacience, as Poets say, and Philosophers, is a great vertue: Pacience is the best medicine that is, for a sicke man, the most precious plaister that is, for any wounde: pacience comforteth the sadde, gladdeth the mournful, contenteth the poore, healeth the sicke, it easeth the afflicted, contenteth thy friends, annoyeth thyne enimies, helpeth all men, hurteth no man, it is a great thyng to fynde one man that is pacient.  
 Certis there are few of them.  
 (Florio 1578: 45)

Der Dialogteilnehmer äußert seine Erklärung von Geduld nicht direkt und in einfachen Sätzen, sondern gestaltet sie mit rhetorischen Stilmitteln. So verwendet er im ersten Teil Metaphern aus dem Bereich der Medizin und Heilung und im zweiten Teil eine Aneinanderreihung paralleler syntaktischer Konstruktionen. Bezüglich dieser ästhetischen Überformung lässt sich eine Affinität zur Schriftsprache feststellen. Die schriftsprachliche Konzeption erfolgte aber nicht vollständig. Die Kommentare des Gesprächspartners weisen immer wieder auf die Natur des Textes als Gespräch hin, wie auch die bereits erwähnte Technik des Einschubs ("as Poets say, and Philosophers") den schriftsprachlichen Eindruck durchbricht.

In anderen Dialogen indes weist die erhöhte Informationsdichte und grammatische Komplexität sowie fehlende Affektivität auf die Konzeption "geschrieben" hin.

Mary. [...] I haue herde here aboue speke of the soule, but neuer thelesse ye haue nat declared what it is, wherefore I wolde of it faine here somewhat. [...]  
 Gilles. [...] Trewe it is that the philosophers haue spoken therof: albeit that it hath nat ben sufficiently specially touchyng the soul reasonable, For some of them haue it esteme mortall, as Pliny amon other that sayth, that suche shalbe the soule after the dethe of the body, as she was before the lyfe of the same, and it is nat yet come to my knowledge that the holy scripture doth make of it any mention. But syth that your pleasure is such, I shall recyte you (submytting me to the correction of your grace, an of all persons cōmyng: that whiche I haue therof gathered frō the philosophers, & of the holy s. Isidore, wherfore it shall please you to knowe, that all thynges created of god under the moone ben or elemented onely, as precious stones and other with all mettalles, Or be elemented and vegestables, As herbes, tree: and all manner of plantes, Or ben elemented vegetable and sensytyues, As ben all beestes, byrdes, fishes, reptyll them mouyng from place to other, Or ben elemented vegetable sensytyues and reasonable as ben men which haue in them all the foure propertes aboue sayd: [...].  
 (Du Wes 1532: 167ff.)

Allein die Länge dieses Redebeitrages über das Wesen der Seele weist auf einen für das Geschriebene konzipierten Text hin. Die Sätze sind durch Verschachtelungen syntaktisch komplex und die Tiefen einer Ausführung der Metaphysik sind im qualitativen Sinne verdichtet. Typisch für Diskussionen eines Themas dieser Art ist der abnehmende Hörerbezug. Besonders in Lehrgesprächen ist immer wieder zu beobachten, dass eine Monopolisierung des Gespräches eintritt. Das gehört jedoch – in Ansätzen – zum Wesen dieses Texttyps, da einer der Gesprächsteilnehmer das Wissensmonopol besitzt. Er

ist dadurch in der Lage, das Gespräch an sich zu reißen, wenn der Dialogpartner immer seltener interveniert und sich stattdessen auf kurze Einwürfe und weiterführende Fragen beschränkt. Die oben zitierte Sequenz von Du Wes ist nur ein Beispiel dafür. Ein weiteres ist Florios Lehrwerk *Firste Fruites*, auf das bereits im Abschnitt zur Dialogizität eingegangen wurde (vgl. 4.4.2). In ihm werden ganze Kapitel zu einem Thema verfasst, ohne dass die dialogische Form aufrecht erhalten wird. Später greifen beide Konversationspartner darauf zurück, als hätte ein Gesprächspartner eine lange Rede gehalten.

Problematisch wird die Zuordnung zu einer der Konzeptionsformen, wenn es tatsächlich um Reden im eigentlichen Sinne geht. Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus einem Dialog wiedergegeben, in dem die einzelnen Beiträge zum Thema (die Schönheit des Französischen, Italienischen und Englischen) scheinbar aufeinander folgende Rede sind.

*The Italian Gent.* If ye do conclude the Beauty of our Language by its principles, I think what God gave me by birth, will have always the first place amongst others, according to the Latine proverb (*frustra fit per plura quod fieri potest per pauciora*) viz. that in vain one wou'd help a substance which doth stand by it self. Then you sir, who enjoyeth the Name (of free) and praiseth your Consonants and Vowels. You also sir, to whom the plurality of many Languages hath Compounded one (and to which you have doubled the (w) and added the (k) as if the only simplicity did not please you, hear and judge I pray, if I have not more reason to praise my own Language and its Beauty, seeing that under five small Vowels it complaineth and sheweth, its easiness and sweetness. Therefore if we use any Consonants at the end of a word, we do it only to render you our own Tongue more pleasant and acceptable in all descriptions.  
(Colsoni 1688: 230f.)

In diesem Dialog stellen zwar die Gesprächsbeiträge Reaktionen auf die vorausgegangenen Reden dar, sie sind in ihrer Form jedoch kaum noch als eigentliche Antworten erkennbar. Nicht nur die Länge einer einzelnen Äußerung erschwert es, sie für nicht vorbereitet zu halten (der Planungsaufwand ist zu hoch und die Vorbereitungszeit zu gering für spontane Kommunikation), sondern auch ihre offenbar durchdachte Gliederung: den Auftakt bildet die Äußerung der Meinung unterstützt von einem Zitat. Danach wird mit direkter Anrede der beiden anderen Dialogteilnehmer das Argument ausgebreitet, um abschließend die aktuelle Beschaffenheit zu begründen. Diese Äußerung zeichnet eine klare Struktur einhergehend mit stark verschachtelten Sätzen aus, wie sie in spontanen Diskussionen zumindest unwahrscheinlich ist. Durch Merkmale wie den direkten Bezug zum Gesprächspartner besteht hier jedoch ebenfalls ein Charakteristikum der gesprochen Sprache. Somit entsteht eine Mischform, die jedoch mehr Elemente geschriebener als gesprochener Sprache aufzuweisen scheint.

Es ist nicht ganz leicht, die themenbezogenen Dialoge zweifelsfrei einer der beiden Sprachformen zuzuordnen, da sich die schriftsprachlichen Merkmale häufig allein aus



der Konzentration auf die Behandlung eines Themas bei gleichzeitigem Fehlen von beziehungsbezogener Kommunikation ergeben. Unbestreitbar ist dagegen, dass sie nicht den alltäglichen Sprachgebrauch wiedergeben. In der Funktion als zusätzliche Gesprächsform, die von den alltäglichen Kommunikationsaufgaben losgelöst ist, tritt die Bedeutung einer Zuordnung zu einer entweder auf Mündlichkeit oder Schriftlichkeit hin konzipierten Textsorte in den Hintergrund. Schließlich erfüllen zweckgebundenes Gespräch und gepflegte Konversation die Aufgaben von Musterdialogen für das spontane Sprachverhalten. Eine stärkere Ausrichtung auf eine der beiden Konzeptionsformen scheint demnach gar nicht intendiert zu sein. Aussagekräftig wird die Konzeptionsform somit erst in Verbindung mit ihrer angestrebten Realisationsform und den didaktischen Intentionen, die durch diese Textsorte verwirklicht werden sollen. Denn je nach didaktischem Zweck sind für die themenbezogenen Dialoge wie auch die beiden anderen Gesprächsformen die Merkmale der gesprochenen beziehungsweise geschriebenen Sprache zuträglicher oder laufen der didaktischen Absicht zuwider.

#### **4.6.2 Realisationsform und Verwendung der Modellkonversationen**

Zwischen beiden Realisationsformen gibt es im Gegensatz zur Konzeption keine Abstufungsmöglichkeiten. Hier sind lediglich entweder graphischer oder phonischer Kode möglich (Koch/Oesterreicher 1985: 17). Der für die didaktischen Dialoge anzunehmende Kode ist graphisch. Von dieser Realisationsform aus finden sie im Sprachunterricht Verwendung. Ziel dieses Unterrichts ist, wie die Lehrbücher einstimmig angeben, den Lernenden zu befähigen, die Fremdsprache zu sprechen, vielfach auch richtig auszusprechen: "An Introductory for to lerne to rede, to pronounce and to speke French trewly" (Du Wes 1532), "A very profitable booke for to lerne the manner of redyng, writing & speaking english & Spanish" (Anon. 1554), "The French Schoole-maister, wherein is most plainlie shewed, the true and most perfect way of pronouncing the Frenche tongue" (Hollyband 1573), "Familiar Dialogues, for the Instruction of thē, that be desirous to learne to speake English, and perfectly to pronounce the same" (Bellot 1586), "for young scholars, to learne to speake and talke in Latin" (Brinsley 1617), "A new and easie French Grammar: A Compendious way how to Read, Speak and Write French Exactly" (Festeau 1667), um nur von einigen Titelblättern und Episteln zu zitieren. Für die zweckgebundenen Gespräche und die gepflegten Konversationen, die beide in ihrer Funktion als Abbildungen natürlicher Kommunikation in der Konzeption "gesprochen" – bei den gepflegten Konversationen auch mit Tendenzen zum Geschriebe-

nen hin, die jedoch Teil des *Sprechideals* in den Konversation sind – verfasst wurden, gilt deshalb, dass sie mit ihrer Ausrichtung auf den mündlichen Sprachgebrauch in das Medium der Schrift übertragen wurden, um sie als Lehrbuchdialoge der Zielgruppe zugänglich zu machen. Wozu sie im Unterricht genau dienten, darüber lassen sich häufig nur allgemeine Aussagen treffen. Bei den Dialogen aus dem Unterricht der modernen Fremdsprachen geben die Vorworte der Lehrbücher vereinzelt Hinweise. Der Umgang mit den *Colloquia* ist in pädagogischen Werken dagegen relativ exakt beschrieben. Da heißt es unter anderem:

As they learne these Dialogues [*Pueriles Confabulationculae*], when they haue construed and parsed, cause them to talke together; vttering euery sentence pathetically one to another [...] and first to vtter euery sentence in English, as neede is, then in Latine. (Brinsley 1612b: 217)

Die Übungen zum ausdrucksstarken Sprechen stehen hinten an. Den ersten und wichtigeren Teil bildet das grammatische Zergliedern, woran sich in aller Regel Übersetzungsübungen anschließen. Erst danach werden die Darstellungen alltäglicher Schülergespräche auch dazu benutzt, sie in ihrem eigentlichen Medium, dem der Mündlichkeit, zu verwenden. Dort dienen sie dann als Texte zum "herzergreifenden" ("pathetically") Vorlesen, sie werden auswendig gelernt und vorgetragen:

Another obvious reason for the relative popularity of the dialogue form at this time is the suitability of this kind of text for reading aloud. How many Renaissance dialogues were performed this way it is obviously impossible to say, but we do know that the school-dialogues or 'colloquies' of Erasmus, Cordier and others were acted out in class [...]. (Burke 1989: 8)

Die Gewichtung der beiden Aspekte Grammatikarbeit und Sprechen verschiebt sich im Unterricht der modernen Fremdsprachen deutlich zugunsten des mündlichen Sprachgebrauchs. Was die Sprachtheorie, das heißt den Regelteil des Sprachunterrichts, angeht, ist das alles beherrschende Thema die Aussprache, nicht jedoch die Grammatik der Fremdsprache. Die überwiegende Mehrheit der Lehrbücher des hier untersuchten Korpus enthält neben den Dialogsammlungen Ausführungen zur Aussprache. Besonders im Französischunterricht erachtet man die richtige Aussprache als wesentliche Sprechfertigkeit, die es mit Hilfe der Dialoge zu trainieren gilt. Durch wiederholtes Lesen – zum Teil sicherlich auch Auswendiglernen – mussten sich die Lernenden die phonetisch-phonologischen Eigenheiten der Fremdsprache aneignen. Damit ist bereits die wichtigste Funktion der didaktischen Dialoge im Unterricht angesprochen. Unabhängig davon, ob sie einen eigenständigen Abschnitt im Lehrbuch, das Lehrbuch selbst oder nur einen Anhang zum Lehrbuch bilden, als Lesetexte stellen sie den Anwendungsteil

der Ausspracheregeln dar – mit dem Begriff "practice" rekurren die Lehrbuchverfasser vielfach bereits im Titel darauf: "[...] an instruction for the attayning vnto the knowledge of the French Tongue: wherein for the practise thereof, are framed thirteen Dialogues in French and English" (Erondell 1605) oder "The French Tutour [...] whereunto are also annexed three Dialogues [...] all for the furtherance and practice of Gentlemen, Schollers, and others" (Sherwood 1634).

Wie ein solches beaufsichtigtes Lesen didaktischer Dialoge vor sich gehen kann, darüber geben die didaktischen Dialoge selbst, als Zeugnisse von Alltagspraktiken Aufschluss. Die folgende Darstellung einer Unterrichtsmethode basiert auf deren Darstellung im Sprachlehrbuchdialog von Peter Erondell.

*Master.* [...] How can you say your lessons?

*Fleurimond.* Truly Sir without lying, we cannot say them verye well, it is best to speake the truth, for though we should say otherwise, you will see the contrarye, and then we should commit a double faulte.

[...]

*Mast.* [...] now in the name of God let vs begin. Mistres Fleurimond read first, speake somewhat lowder, to the end I may heare if you pronounce well: say that worde againe. Wherefore do you sound that s? Doe you not knowe that it must be left? well, it is well said, read with more facilitie, without taking such paines: doe not haste so much: do you not hurt your stomacke against the boord? Holde your booke higher, or els set it on a cushion: well, you haue read enough, Construe me that, what is that? do you vnderstand that? tell me the signification in English.

*Fleu.* Truly Sir I cannot tell it. I understand it not, I beseech you tell it me, and I will remember it against an othertime.

(Erondell 1605: 68ff.)

Mit lautem Vorlesen unter Aufsicht des Lehrers sollen die Schüler die richtige Aussprache lernen. Dem Lesen schließt sich dann die ebenfalls mündlich ausgeführte Übersetzungsarbeit an. Sie ist jedoch nicht mit den Übersetzungen und Rückübersetzungen aus den Lateinschulen zu vergleichen. Da die Lehrbücher durchgehend mehrsprachig konzipiert sind, besteht dieser Übungsteil vor allem aus einem Vergleich der Mutter- mit der Fremdsprache und strebte die Vermittlung des Vokabulars an. Neben der Wortschatzarbeit sollen damit gleichzeitig auch die grammatischen Besonderheiten entweder wiederholt werden, wenn *vorher* die Grammatik gelehrt wurde, oder die grammatischen Regeln mit den Dialogen erarbeitet werden, um sie erst *danach* auf theoretischer Basis zu behandeln.

Die Sprachlehrbücher spiegeln in Aufbau und Struktur diese beiden Methoden wider. Hollyband hat für beide Vorgehensweisen jeweils ein Lehrbuch verfasst: *The French Schoole-Maister*, ein Lehrbuch zum Selbststudium, stellt den deutlich längeren Dialogteil (127 Seiten) hinter den Regelteil (58 Seiten): "To the end that I may teache by experience and practise which I haue showed by arte, I haue added unto this litle worke

these familiar talkes, no lesse pleasant than profitable." (Hollyband 1573: 61) Ohne Anleitung kann der Lernende die ausgeführten Regeln in den Dialogen im wirklichkeitsnahen Sprachgebrauch nachvollziehen. Dagegen stehen in *The Frenche Littleton*, dem Lehrwerk, das Hollyband in seiner Schule verwendete, die Dialoge an erster Stelle "to enter and exercise the Reader into the Frenche tongue". Selbst die Ausspracheregeln werden nach hinten verschoben.

If the Reader meaneth to learne our tongue within a short space, he must not entangle himselfe at the first brunte with the rules of pronounciation, set (for a purpose) at the latter end of this booke, but take in hand these Dialogues: and as occasion requireth, he shall examine the rules, applying their vse unto his purpose.

(Hollyband 1576: 1)

Unter Anleitung wird der Sprachschüler hier also zuerst mit dem realistischen Sprachgebrauch konfrontiert, die Systematik der Sprache erarbeitet er sich später und anhand der Dialoge. Die didaktischen Modellkonversationen unterscheiden sich für beide Herangehensweisen nicht. Auch die Verwendung der drei Gesprächsformen zweckgebundenes Gespräch, gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog unterscheiden sich nicht. Alle drei dienen gleichermaßen als Lesestücke für Ausspracheübungen, zur Wortschatzvermittlung und als Demonstration der im Regelteil dargestellten Grammatik.

Die besondere Stellung des Themas in den themenbezogenen Dialogen sowie deren Platzierung in den Lehrbüchern weist auf eine veränderte Funktion dieser Gesprächsform für den Sprachunterricht hin. Die themenbezogenen Dialoge folgen generell den Modellen für den alltäglichen Sprachgebrauch nach.<sup>64</sup> Sie scheinen in erster Linie als Übungstexte für bereits Erlerntes zu fungieren, mit der Zusatzfunktion der Wortschatzerweiterung. Sie kommen jedoch nicht bei der Erarbeitung der Grundlagen zur Anwendung. Über die Lehrwerke von Florio lässt sich zudem sagen, dass sie mehr zeigen wollten als den Gebrauch des Italienischen in einer weiteren Textsorte (vgl. Yates 1968: 27ff. und 124ff.). Ihre Themen stellen bewusste Meinungsäußerungen zu Problemen der Zeit dar. Die sehr langen Passagen, in welchen der Autor aus Werken von Guevara, Ariost und anderen zitiert, fungierten außerdem als Lesetexte, die eine literarische Bildung vermitteln sollten. Sie dienten weniger dem Training der Aussprache.

---

<sup>64</sup> Einzige Ausnahme bilden die themenbezogenen Dialoge Eliots, was jedoch darauf zurückzuführen ist, dass sie gleichzeitig auch Aufgaben von gepflegten Konversationen zu erfüllen hatten. Wie bereits festgestellt wurde, nehmen sie streckenweise die Form von gepflegten Konversationen an und entwickeln sich erst im Laufe der Unterhaltung zum themenbezogenen Dialog.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass trotz aller gesprächstypenspezifischen Unterschiede in der Konzeption der Dialoge die Realisationsformen beinahe gleich sind. Lediglich für die Colloquia in den Lateinschulen kann angenommen werden, dass sie der schriftlichen Arbeit mit den Grammatikregeln und den Übersetzungen mehr Raum geben als Sprechübungen. Die Realisationsform graphisch gewinnt dadurch an Gewicht, und die konzeptionelle Ausrichtung der Colloquia auf den mündlichen Sprachgebrauch erhält eine andere Funktion. Sie ist weniger Anregung zum eigentlichen Sprechen, als motivationssteigerndes didaktisches Instrument für die nach wie vor auf das Schriftliche fixierte Grammatik- und Übersetzungsarbeit. Erst im Anschluss an diese Verwendung dienen die Colloquia auch Übungen im ausdrucksvollen Sprechen.<sup>65</sup> Dieses Resultat steht im Einklang mit der für den Lateinunterricht generell anzunehmenden Fixierung auf das Medium Schrift. Es war Ziel des Lateinunterrichts, die klassischen Autoren im Original zu lesen (vgl. Kapitel 3). Bemühungen, Latein auch als Umgangssprache zu etablieren (oder vielmehr: nicht völlig aussterben) zu lassen, sind nur Stationen auf dem Weg zu diesem Ziel.

Im Unterricht der modernen Fremdsprachen nimmt Mündlichkeit einen weitaus größeren Raum ein. Hier sind nicht nur die Arbeitsmaterialien, i.e. die didaktischen Dialoge, konzeptionell auf den mündlichen Sprachgebrauch ausgerichtet, sondern das bestimmende Ziel des gesamten Unterrichts ist der mündliche Sprachgebrauch. Den mussten sich die Lernenden anhand der Dialoge erarbeiten. Dabei stellen die zweckgebundenen Gespräche und die gepflegten Konversationen das Arbeitsmaterial für Lese- und Ausspracheübungen dar, aber auch den Anwendungstext für die Grammatikregeln, die entweder mit den Dialogen erarbeitet werden oder den Regelteil lediglich illustrierend vervollständigen. Für beide didaktischen Methoden lassen sich konzeptionell keine Unterschiede zwischen den Dialogen feststellen, haben sie doch gleichermaßen den natürlichen Sprachgebrauch zum Lehrobjekt. In besonderem Maße Übungstext und Vorlage zur Wortschatzerweiterung sind dagegen die themenbezogenen Dialoge. Folglich lassen sich auch nur hier konzeptionelle Unterschiede im Vergleich zu den anderen beiden Gesprächsformen feststellen. Die vollständige Ausrichtung auf den mündlichen Sprachgebrauch wird zugunsten einer tiefgründigen Behandlung eines Themas aufgeben.

---

<sup>65</sup> Zum Vortragen und zu Aufführungen von Schultexten siehe auch die Ausführungen zum Rhetorikunterricht in Kapitel 5.1.1.

#### 4.7 ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Das wichtigste Resultat dieses Kapitels ist, dass der Zusammenfall von Lehrobjekt und Lehrmethode die Ausgestaltung des didaktischen Dialogs in besonderem Maße fördert. Wo die Frage-Antwort-Dialoge noch in einem Spannungsfeld zwischen dialogischer Lehrmethode und monologischen Lehrinhalten standen, das eine deutliche Reduktion, teils gar Unterdrückung, der Dialogform und des Dialogischen zugunsten didaktischer Intentionen nach sich zog, entsprechen die Modellkonversationen ganz dem, was vorab theoretisch zu Form und Qualität des Dialogs zusammengestellt wurde. Die Begünstigung des Dialogs in einem auf Kommunikation ausgerichteten Sprachunterricht – was an sich bereits eine Innovation darstellt – hat außerdem zur Folge, dass die englische Renaissance zwei neue Typen des didaktischen Dialogs entwickelt, die damit die Vielfalt der Dialogkultur auch in den Sprachunterricht übertragen. Für die insgesamt drei Gesprächstypen der Modellkonversationen (zweckgebundenes Gespräch, gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog) gilt, dass die didaktischen Traditionen *Colloquia* und *Manières de langage* nur direkte Vorläufer für die zweckgebundenen Gespräche sind. Erst mit Entstehen einer Gesprächskultur, die die Konversation zur Kunst des geselligen/gesellschaftlichen Verkehrs erhebt und zum bestimmenden Umgangsideal des Adels macht, werden auch Gesprächsformen wie gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog für den Fremdsprachenunterricht relevant, da didaktische Dialoge wie die zweckgebundenen Gespräche keine Modelle des Sprachgebrauchs für diese Bevölkerungsschicht darstellen. Hier zeigt sich besonders deutlich, wie der Dialog und das Dialogische neue Anwendungsgebiete erobern, die überhaupt erst durch die große Bedeutung des Dialogs für die Kultur der Renaissance entstehen. Anders gesagt, die didaktischen Modellkonversationen sind von den Vorstellungen der Zeit durchdrungen, sie reihen sich in die Dialogkultur der Renaissance ein. Dafür spricht nicht nur, dass überhaupt Gesprächsformen aus der allgemeinen Lebenswelt zum Teil des Fremdsprachenunterrichts werden, sondern auch, dass diese Ausprägungen mit Beschreibungskriterien einer realen Gesprächskultur erfassbar sind. Umgekehrt durchdringen sie in ihrer Vielzahl natürlich auch selbst die Vorstellungen der Zeit, was sich unter anderem in der Verarbeitung im zeitgenössischen Drama niederschlägt. Simonini findet Parallelen im Werk Shakespeares und den Sprachlehrbüchern von Peter Erondell und John Florio, die seiner Meinung nach beweisen, dass Shakespeare als Vertreter seiner Zeit mit den sprachdidaktischen Dialogsammlungen durchaus vertraut war (Simonini 1951: 328).

Trotz der Feststellung, dass die Modellkonversationen Teil der Dialogkultur der Renaissance sind und damit auch gestalterisch dem Stand der Zeit entsprechen, sollen ihre Eigenschaften als Gebrauchstexte nicht geleugnet werden. Die Ausrichtung auf einen didaktischen Nutzen, was sich besonders auffällig in Merkmalen wie den Substitutionstabellen bemerkbar macht, ist als integraler Bestandteil nach wie vor erkennbar. Der Unterschied aber zu den Frage-Antwort-Texten als weitere Art des didaktischen Dialogs besteht darin, dass den Modellkonversationen ein ganzheitliches Dialogkonzept zugrunde liegt, welches neben rein sprachlichen Ausdrucksformen der Fremdsprache vielmehr angemessenes Gesprächsverhalten vermitteln soll. Am deutlichsten kommt dieser Aspekt zum Vorschein, wenn man die Umsetzung von Konversationsnormen und -idealen betrachtet. So wurde in den gepflegten Konversationen ein erhöhter Anteil expressiver Sprechakte nachgewiesen, die sich auf die Bedeutung phatischer Kommunikation für diese Gesprächsformen zurückführen lassen. Damit unterscheiden sich die Konversationen jedoch von den zweckgebundenen Gesprächen, wo diese Vorstellungen kaum Niederschlag fanden und was sich mit einer anders gearteten Gesprächskultur der Mittelschicht erklären ließ.

Als Fazit lässt sich demnach festhalten, dass bei den Modellkonversationen der Dialog sowohl Lehrmethode als auch Lehrobject ist und somit die Wechselrede an sich zum zentralen Bestandteil der Vermittlungsabsicht avanciert. Diese Feststellung gilt für einzelne Dialogsammlungen des Korpus in größerem Maße – hier seien die gepflegten Konversationen im Allgemeinen und die beiden Lehrwerke John Florios im Besonderen genannt – für andere in geringerem Maße. Das betrifft insbesondere die zweckgebundenen Gespräche, in denen gesteigerter Wert auf die Vermittlung von Wortschatz zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben gelegt wird. Beide Gesprächsformen haben gemein, dass sie Modelle für den natürlichen Sprachgebrauch sind. Die Unterschiede ergeben sich aus divergierenden Gesprächskulturen für die Ober- und Mittelschicht und sind nicht Ausdruck einer qualitativen Differenz in der Umsetzung didaktischer Ziele.

## 5 DER DRAMATISCHE DIALOG

Das Drama stellt einen bedeutenden Teil der Dialogkultur in der Renaissance dar. Das gilt in besonderem Maße für England, wo das Drama mit Vertretern wie Shakespeare, Marlow und Jonson eine hervorgehobene Stellung inne hat. Das Drama ist aber auch eines der ältesten Genres, in dem sich bereits die in der Renaissance hoch geschätzten Dichter der griechischen und römischen Antike auszudrücken pflegten. Damit gehört natürlich auch der dramatische Dialog zu den Dialogformen, die im Schulunterricht des 16./17. Jahrhunderts verwendet werden. Dennoch findet der dramatische Dialog kaum Beachtung, wenn von "didaktischen Dialogen" die Rede ist. Denn diese umfassen im allgemeinen Verständnis nur die Colloquia, häufig auch noch die Frage-Antwort-Dialoge. Diese Nichtbeachtung des dramatischen Dialogs in historischen Untersuchungen zum Sprachunterricht (z.B. in Lambley 1920, Howatt 1997, Apelt 1991) ist darauf zurückzuführen, dass man sich im Unterricht der englischen Lateinschulen überwiegend mit Dramen aus dem Kanon der klassischen Autoren beschäftigte statt mit Dramen, die eigens für einen sprachdidaktischen Zweck geschrieben wurden. Von diesen didaktischen Dramen existieren nur sehr wenige. Die sind jedoch um so bemerkenswerter, da sie in einer elaborierten Dialogform eine Materie darstellen, die bislang in expositorischer Form ihre Verbreitung fand, also auf den ersten Blick für eine Dialogisierung, vor allem für eine Dramatisierung, ungeeignet zu sein scheint.

Dass dennoch in dieser Arbeit dem dramatischen Dialog – in Form der zwei Dramen *Words Made Visible: Grammar* und *Rhetorick Accommodated to the Lives and Manners of Men* von Samuel Shaw – ein ganzes Kapitel gewidmet wird, liegt an der Bedeutung des dramatischen Dialogs für die Dialogkultur der englische Renaissance überhaupt, aber besonders an der Einzigartigkeit dieser beiden Stücke. Zum einen zeigen die beiden Dramen, wie die Grammatik- und Rhetoriktheorie als fester Bestandteil des Lateinunterrichts verarbeitet werden kann, um den Zugang zu auswendig zu lernender Sprachtheorie durch eine dramatische Darstellung des Lehrstoffes erheblich zu erleichtern. Zum zweiten wird sich durch die eingehende Behandlung der verschiedenen Funktionen des dramatischen Dialogs zeigen, dass das didaktische Werk in seiner Konzeption an den Standard anderer Renaissancedramen durchaus heranreicht – ein weiteres Indiz dafür, dass der Dialog in der Gebrauchsliteratur wie den didaktischen Dialogen mit ähnlich hohem Niveau wie in anderen Textsorten Fuß zu fassen vermag. Zum dritten sind die Theaterstücke in dem Sinne einzigartig, dass sie ohne Vorgänger waren und ohne



Nachfolger geblieben sind. Die aufwendige Arbeit, Sprachtheorie kunstvoll und originell zu dramatisieren, steht sicherlich einer größeren Verbreitung dieser Methode im Wege, obwohl sie verschiedene bestehende Traditionen des Sprachlernens miteinander verbindet und auf diese Weise deren Vorteile bündelt.

Bevor jedoch dazu übergegangen werden kann, den dramatischen Dialog in Abgrenzung zu anderen Dialogtypen und besonders Shaws dramatischen Dialog sowie die Besonderheiten der Theaterstücke zu beschreiben, soll dargestellt werden, wie genau das Drama Eingang in den Sprachunterricht gefunden hat.

## **5.1 DRAMA UND DIDAKTIK IM SPRACHUNTERRICHT**

Um einschätzen zu können, welche Rolle Dramen in den Schulen gespielt haben, ist es notwendig zu differenzieren, wo und in welcher Form sie in den Schulablauf eingebunden wurden. Ian Michael thematisiert als einer der Wenigen diese Problematik, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass es aus heutiger Sicht schwer ist, die damaligen Verhältnisse diesbezüglich zu rekonstruieren:

It would be desirable, but difficult, in the sixteenth and seventeenth centuries, to distinguish between performances of near-professional boy actors and choristers and those by pupils in the associated grammar schools. It would be desirable also to distinguish between public performances (the school play) and the use of dramatic methods in teaching a classroom subject, usually Latin, [...]. A further distinction needs to be made between the performance of a play, perhaps privately within the school, and the reading in class of a dramatic text, or of a text in dialogue meant merely for reading [...]. (Michael 1987: 297)

Es gilt hier besonders, die Begriffe "Schultheater" und "Schuldrama" von Dramen abzugrenzen, die im eigentlichen Unterricht verwendet wurden.<sup>1</sup> Das Bestimmungswort "Schul-" in diesen Zusammensetzungen bezieht sich auf die Schule als Einrichtung, nicht auf den Unterricht in Schulen. Die Schulen richteten Aufführungen aus und ihre Schüler waren die Darsteller. Die Dramen, die in diesem Rahmen als Schuldramen aufgeführt wurden, gingen jedoch nicht in die Lehre im Unterricht ein.

### **5.1.1 Schultheater und Schuldrama**

Die Anfänge des Schultheaters fallen mit den ersten Entwicklungen des englischen Dramas zusammen. Aufführungen allgemein werden besonders durch kirchliche Traditionen populär. Unter diesen Traditionen bildet sich lange vor dem 15. Jahrhundert die

---

<sup>1</sup> Der englische Begriff *school drama* wurde hier mit "Schultheater" übersetzt, da er sich in der Mehrzahl der Verwendungen nicht allein auf die Theaterstücke bezieht, sondern auf die Tradition, Dramen in Schulen aufzuführen (so z.B. bei Motter 1929). Die Stücke, die in solchen Schulaufführungen gezeigt werden, erhalten auch in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung "Schuldrama".

Konvention heraus, die verschiedenen Rollen ausschließlich mit Knaben zu besetzen.<sup>2</sup> Ein Beispiel dafür ist das jährliche Fest des *Boy Bishop*, bei dem ein Chorknabe ausgewählt wurde, eine Zeit lang mit Hilfe von Priestern, ebenfalls von Knaben dargestellt, die Aufgaben eines Bischofs zu übernehmen. Besonders die Schüler der Domschulen profilierten sich durch festliche Aktivitäten wie diejenige des *Boy Bishop* als Schauspielgruppen.

Ein zweiter wichtiger Aspekt der Entwicklung des Schultheaters liegt in den Schulen selbst begründet. Die ersten englischen Schulen, die noch in den Zuständigkeitsbereich von Klöstern oder Domen fallen, vermitteln seit dem Mittelalter fast ausschließlich Kenntnisse der lateinischen Sprache. Die lange Tradition der Verwendung von Dialogen im Unterricht legt auch deren Nachspielen und Aufführen durch die Schüler nahe:

Mention should also be made of the widespread custom of using dialogues from the Latin dramatic authors as material for the teaching of Latin in the schools. The dialogues were learned and acted, and the emphasis was toward the development of ability in spoken Latin, and toward the cultivation of proper habits of speaking and gesture. (Motter 1929: 11)

Die lateinischen Dialoge, die bis zum 14./15. Jahrhundert verwendet werden, sind nicht mit den Colloquia aus dem vorangegangenen Kapitel gleichzusetzen, denn die thematische Anpassung und Ausrichtung an das junge Lesepublikum ist vornehmlich eine Errungenschaft der Renaissance (vgl. Kapitel 4.1). Davor beschäftigte man sich überwiegend mit dem Dialogmaterial klassischer Autoren, das heißt mit Dialogen an sich, aber auch mit Auszügen aus dramatischen Werken, die jedoch wie die Colloquia im Stile des Erasmus später auch grammatisch analysiert, auswendig gelernt und nur selten aufgeführt wurden.

Diese und vor allem die oben beschriebenen festlichen, von Schulen unabhängigen Traditionen tragen also dazu bei, Schüler in und außerhalb von Schulen als Schauspieler zu etablieren:

As we approach the sixteenth century, we become conscious of the existence of highly organized cathedral choirs, and of many schools, monastic, grammar, and public, in which acting forms a part of the school life. The closer we come to the middle of the century, the more apparent is the fact that all over England child acting was the rule rather than the exception. (Motter 1929: 13f.)

Diese Entwicklung wird von dem Umstand begünstigt, dass der gesamte Theaterbetrieb eine Angelegenheit von Laien ist. Das betrifft sowohl das Schreiben der Dramen, die

---

<sup>2</sup> Vgl. Hillebrand 1926: 9-39. Einen umfassenden Überblick über kirchliche und säkulare Theatertraditionen in England, die zur Entwicklung der *boy actors* beitrugen, bietet auch T.H. Vail Motter, *The School Drama in England* (1929) – ebenfalls eine der frühen Studien (neben Watson 1908/1916/1968, Lambley 1920, Baldwin 1943/1944), die mit Detailreichtum und Akribie die damaligen Verhältnisse zu rekonstruieren sucht.

Schauspielerei als auch die Organisation der Theateraufführungen selbst. Auf diese Weise ist es zum Beispiel den Chorknaben bedeutender Schulen möglich, sich eine Reputation als Schauspielgruppe aufzubauen und sich lange Zeit neben den aus Erwachsenen bestehenden Gruppen zu behaupten.<sup>3</sup>

Zusätzlich zu seiner Bedeutung für die Bildung hat das Schultheater einen großen Einfluss auf die Entwicklung des englischen Dramas und erregt auch die Aufmerksamkeit der bedeutendsten Personen der Zeit:

The school drama [...] became in reality the English drama, and its best performances attracted the patronage of Elizabeth, whose zeal for plays and whose devotion to youthful actors are more responsible, probably, than any other influence, for the prominence of children in drama. (Mottet 1929: 240)

Mit der Entwicklung des Theaterbetriebs zu einem professionellen Geschäft gegen Ende des 16. Jahrhunderts verblasst der Ruf der Knabenschauspielgruppen und führt letztendlich zu deren Auflösung. Das Schultheater, das eigentlich öffentliches Theater war, behielt seine Popularität lediglich innerhalb der Schulen, aber nicht mehr darüber hinaus.

Der Begriff des Schultheaters bezeichnet demnach die öffentlichen Aufführungen von Dramen (Schuldramen) durch die Schüler einer Schule. Abgesehen von den semi-professionellen Schauspielgruppen der Domschulen, gibt es in der Mehrzahl der Renaissance-schulen, also ebenfalls in den Lateinschulen, die Tradition, einmal im Jahr ein Theaterstück aufzuführen. In diesem Sinne ist das Schultheater in der Renaissance ein "fairly regular adjunct to the educational process" (Evans 1988: 143). Auch Mottet hält das Schultheater für ein "adjunct of the school's instruction in Latin and English" (Mottet 1929: 66). Aber es ist eben ein "adjunct", ein Anhängsel beziehungsweise eine Ergänzung zum Unterricht, nicht ein Teil des Unterrichts.

Nichtsdestoweniger sprach man dieser Methode einen hohen pädagogischen Wert zu. Wie auch die Verwendung der Colloquia im Unterricht sollte das Theaterspielen dazu dienen, den Schülern den angemessenen Einsatz der Körpersprache und der Stimme in der Deklamation von Texten beizubringen, oder wie William Malim, der Mitte des 16. Jahrhunderts Eton leitete, es ausdrückt: "The art of acting [...] is a trifling one, but when it comes to teaching the action of oratory and the gestures and the movement of the body, nothing else accomplished these aims to so high a degree" (in Mottet 1929: 50f.). Damit spricht er hauptsächlich einen Aspekt der rhetorischen Schulung an – die *pronuntiatio*.

---

<sup>3</sup> Die erfolgreichsten dieser Chorknaben waren sicherlich die der St. Paul's Cathedral. Besonders mit den Stücken von John Lyly gelangten sie zu großer Bedeutung im ausgehenden 16. Jahrhundert (vgl. Mottet 1929: 125-156).

Der Rhetorikunterricht beginnt erst im dritten oder vierten Schuljahr (vgl. Watson 1916: 101ff.). Fortgeschrittene Kenntnisse in Latein sind die Voraussetzung dafür. Neben dem üblichen Studieren, das heißt Auswendiglernen, der Rhetoriken müssen die Schüler ihr erworbenes Wissen in verschiedenen Übungsformen anwenden. Dabei steht vor allem die schriftliche Komposition im Vordergrund, denn die allgemein größere Hinwendung zur Schriftlichkeit, begleitet und bedingt durch die vorangeschrittene Entwicklung des Buchdrucks, zeigte auch ihre Auswirkungen auf den Rhetorikunterricht. Wo die klassische Rhetorik vornehmlich anstrebt, Redner im eigentlichen Sinne auszubilden, legt bereits der Rhetorikunterricht in der Renaissance sein Hauptaugenmerk auf die Fähigkeit, die klassischen Schriften in ihrer Komposition zu verstehen (Vickers 1994: 83f.). Auch selbst Texte nach den Regeln der Kunst anzufertigen, gehört zu den Zielen des Rhetorikunterrichts. Die Bedeutung der gesprochenen Rede nimmt ab (vgl. auch Sonnino 1968: 9). Diese Entwicklung spiegelt sich natürlich in den Lehrbüchern wider. Von den fünf *partes artis* oder Produktionsstadien, die ein Verfasser bis zur fertigen Rede durchlaufen muss (*inventio*, *dispositio*, *memoria*, *elocutio* und *pronuntiatio/actio*), bereiten die Rhetoriken vor allem die Stillehre, die *elocutio*, auf und räumen der *pronuntiatio* den geringsten Platz ein (Vickers 1994: 82ff.).

Eine ähnliche Bevorzugung des geschriebenen Wortes zeigt sich in den praktischen Übungen. Die Schüler bekommen vom Lehrer ein Beispiel diktiert, welches übersetzt (und wieder rückübersetzt) wird sowie in den unteren Klassenstufen auswendig zu lernen ist (vgl. Wallace 1936: 33f.). Nach diesem Muster wird dann mit thematischen Veränderungen geübt. Je nachdem, ob in diesen Übungen mit Hilfe von Fabeln, Sentenzen, moralischen Grundsätzen oder kontroversen Themen gearbeitet wird, heißen die Übungsformen *oration*, *chria*, *theme* und *declamation* (Wallace 1936: 30ff.). In allen Fällen sind vor allem die kompositorischen Fähigkeiten der Schüler, also *inventio*, *dispositio*, vor allen Dingen aber *elocutio* gefordert. Durch das Vortragen ihrer Texte können sich die Schüler zwar ebenso mit dem Produktionsstadium der *pronuntiatio* in Ansätzen vertraut machen, diesem Teil wurde jedoch geringe Bedeutung zugemessen, wie Beschreibungen der Unterrichtspraktiken in den Renaissanceschulen vermuten lassen.<sup>4</sup>

Das Schultheater bezieht sich also auf einen Aspekt, der im Unterricht selbst zwar vorkommt, dem aber nicht genügend Raum gegeben wird. Diesbezüglich sind die all-

---

<sup>4</sup> Sowohl Brinsley als auch Charles Hoole (50 Jahre nach Brinsley) erwähnen Übungen im Sprechen eher im Zusammenhang mit den *Colloquia* und mit Dramen, nicht aber mit rhetorischen Übungen (vgl. beispielsweise Brinsley 1612b: 221 und Hoole 1660: 50f. und 142).

jährlichen Theateraufführungen vom pädagogischen Standpunkt aus hoch geschätzt, bieten sie doch die Möglichkeit, Gestik und Modulation der Stimme den vorzutragenden Texten entsprechend zu trainieren. Wurde für die Aufführung ein lateinisches Drama gewählt, ergibt sich für die Schüler ebenso eine Gelegenheit, sich im gesprochenen Latein zu üben – eine Aufgabe, die im Unterricht sonst der Arbeit mit den Colloquia zukommt.

Einschränkend sei jedoch darauf hingewiesen, dass mit dem Aufstieg der Nationalsprache Englisch im 16. Jahrhundert Theaterstücke in lateinischer Sprache nicht mehr die Regel waren. Baker-Penoyre weist darauf hin, dass lateinische Schuldramen nicht zwangsläufig aufgrund pädagogischer Überlegungen ausgewählt wurden:

[...] it seems likely that the first Latin plays which were acted in schools were not the direct outcome of an educational effort, but rather the natural result of the omnipresence of the Latin language as the language of formal utterance and occasion. (Baker-Penoyre 1898: 317)

Gerade aber diese Allgegenwart der lateinischen Sprache ist in der Renaissance nicht mehr gegeben. Die großen Erfolge des Schultheaters (außerhalb der Schulen) erreicht man mit Dramen in englischer Sprache, die von Autoren wie Lyly, Middleton, Beaumont, Fletcher, Dekker und Marston für die Schauspielgruppen der größeren Schulen geschrieben wurden. Da außerdem einige der Schulen vom finanziellen Erfolg ihrer Aufführungen abhängig sind, wählt man besonders für unterhaltsame Stücke, das heißt das Publikum anziehende Dramen, die englische Sprache: "Latin, then for education; English for subtlety and humour" (Mottet 1929: 51) bringt Mottet es auf den Punkt.

Die Schuldramen werden in der Regel speziell für Schüler beziehungsweise Knabenschauspielgruppen verfasst. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Stücke thematisch mit dem Unterricht der Schulen verbunden sind. Als Dramatisierungen mythologischer Vorlagen oder Komödien um Verwechslungen, zwischenmenschliche Beziehungen und Ähnliches haben sie keinen didaktischen Anspruch. Diesen Anspruch erheben lediglich die Schul- und Universitätsdramen der Jesuiten. Allerdings bleibt deren Einfluss in England gering:

It is perhaps safe to say that in no schools has the powerful educational value of the drama been so accurately gauged and so consistently employed as in the Jesuit establishments throughout the world. But in England Jesuit influence on the drama has been negligible. (Mottet 1929: 228)

Das Schuldrama in England ist vornehmlich Unterhaltungsdrama, wenngleich es auch nicht mit den Dramen für ausschließlich erwachsene Schauspieler und Zuschauer gleichzusetzen ist. Es orientiert sich jedoch in großem Maße an dieser Form.

### 5.1.2 Dramen im Schulunterricht

Gegenüber dem Schultheater und dem Schuldrama ist die Rolle, die Dramen im eigentlichen *grammar school*-Unterricht spielen, eine ganz andere. Sie werden nicht zur Aufführung gebracht und es sind ausschließlich Stücke in lateinischer Sprache. Diese Dramen sind Teil des Kanons der klassischen Autoren, anhand derer die Schüler ihr Wissen der lateinischen Sprache anwenden sollen. Von den typischen "Schoole Authors" werden neben den nichtdramatischen, dialogischen Werken des Erasmus, Corderius und Cicero die Dramen von Terenz, aber auch von Plautus und Seneca gelesen (vgl. Brinsley 1612b: 221 und Hoole 1660: *A note of Schoole-Authours*). Die Dramen, die in den Unterricht eingehen, werden demzufolge nicht eigens dafür geschrieben. Stattdessen tragen sie als Teil der Klassikerlektüre zur Literaturerziehung der Schüler bei.

Wie alle lateinischen Werke dienen auch die Dramen im Unterricht zum Übersetzen und grammatischen Analysieren. Darauf liegt das Hauptaugenmerk. Dass ihre dialogische Form weitere Möglichkeiten der Verwendung bietet, lässt man allerdings auch nicht ganz außer Acht. So werden sie – wie die Colloquia – genutzt, um den Schülern ausdrucksstarkes Lesen der lateinischen Sprache beizubringen. Brinsley empfiehlt, mit Dramen ebenso wie mit Dialogen zu verfahren (Brinsley 1612b: 213), das heißt: "Cause them [die Schüler] to vtter euery dialogue liuely, as if they themselues were the persons which did speake in that dialogue" (Brinsley 1612b: 212). Hoole geht noch einen Schritt weiter, indem er ausdrücklich das Nachspielen einer Szene oder eines Aktes befürwortet, um neben dem Sprechen ebenso die angemessene Gestik zu trainieren.

When you meet with an Act or Scene that is full of affection, and action, you may cause some of your Scholars, after they have learned it to act, first in private amongst themselves, and afterwards in the open Schoole before their fellows; and herein you must have a main care of their pronounciation, and acting every gesture to the very life. This acting of a piece of a Comedy, or a Colloquy sometimes, will be an excellent means to prepare them to pronounce Orations with Grace [...]. (Hoole 1660: 142)

Dieses Zitat weist gleich auf mehrere interessante Aspekte hin. Die Schüler studieren eine Szene oder einen Akt außerhalb der Schulzeit ein, nicht im Unterricht.<sup>5</sup> In der Klasse wird dann lediglich das Ergebnis vorgetragen. Die Auseinandersetzung mit Aussprache und Gestik findet nicht begleitend statt, sondern wird im Nachhinein kommentiert und gegebenenfalls korrigiert. Das heißt, dass man dem Einstudieren im Unterricht

---

<sup>5</sup> Als Ausnahme sei hier die Shrewsbury School genannt, deren Statute von 1577/78 besagen, dass "[e]verie Thursdaie the Schollers of the firste forme before they goo to plaie, shall for exercise declame and plaie one acte of a comedie" (in Motter 1929: 209). In diesem Fall gehört das Nachspielen eines Aktes zur Schulzeit.

kaum Raum gibt, was wiederum auf die Stellung dieser Praktik als – wenngleich pädagogisch wertvollen – *Zusatz* zum aktiven Lernen verweist.

Das Zitat spricht außerdem an, wofür diese Übung vorbereitend dienen soll. Wie auch schon im Zusammenhang mit dem Schultheater kommt hier ein Aspekt der Rhetorikunterweisung zum Tragen. Das allgemeine Ziel dieses Übungsteils, der außerhalb des eigentlichen Unterrichts steht, sollte nicht nur sein, Reden zu halten, sondern als Redner beim Publikum auch einen Eindruck zu hinterlassen. Das wird besonders durch das Zusammenspiel von kompositorischen und sprachlichen Techniken sowie para- und non-verbalen Fähigkeiten erreicht. Um die Modulationen der Stimme und Gestik zu üben, sollen sich die Schüler in andere Personen und deren Gefühlszustände hineinversetzen, um so Kontrolle über ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu gewinnen.

Hoole verweist außerdem auf Parallelen in der Verwendung von Dramen und von Colloquia. Beide Textformen werden außer in den bereits erwähnten Grammatikübungen dazu verwendet, den Schülern Latein als gesprochene Sprache näher zu bringen. Die dramatischen Werke von Terenz und Plautus sollen im Unterricht auch unter dem Aspekt der Konversation gelesen werden. Watson schreibt hierzu:

Though Cicero's Epistles and Terence were the chief classical authors for phrases, and the dramatic representation allowed to be the best method of declamation of Terence, Plautus was also used for the purpose of colloquial exercise. (Watson 1908: 318f.)

Später zitiert er noch Juan Luis Vives, dessen Colloquia für den Unterricht der modernen Fremdsprachen von Bedeutung sind (vgl. Kapitel 4.1), mit: "Terence is of importance for daily conversations." (in Watson 1908: 319) Damit werden dramatische Werke mit den lateinischen Schülergesprächen in ihrem Wert für den Unterricht auf eine Stufe gestellt. Dass sie dennoch nicht austauschbar sind, zeigen pädagogische Werke wie die bereits mehrfach zitierten von Brinsley und Hoole. Sie geben nämlich Auskunft darüber, dass im Prozess des Spracherwerbs der lateinischen Sprache zuerst mit den Schülergesprächen gearbeitet wurde und später in den höheren Klassenstufen dann die Dramen hinzukamen. Die Colloquia und dramatischen Texte unterscheiden sich in ihrem Schwierigkeitsgrad.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der bekannte Begriff des Schultheaters (engl. *school drama*) die öffentliche Aufführung von Dramen bezeichnet, die speziell für die Schulen und deren Schüler geschrieben wurden. Diese Schuldramen sind von dramatischen Texten zu unterscheiden, die im Unterricht der Lateinschulen eine wichtige Stellung innehatten. Letztere entstammen dem Literaturkanon der klassischen

Autoren und fanden ihre Anwendung vornehmlich in Übungen des grammatischen Analysierens. Lediglich am Rande dienten sie auch der Vorbereitung auf einen Teil der rhetorischen Schulung im Bereich der an entsprechender Stelle weniger beachteten *pronuntiatio*. Durch Lesen und Nachspielen kurzer Textabschnitte sollen die Schüler die richtige Aussprache des Lateinischen sowie angemessenen Stimm- und Körpereinsatz beim öffentlichen Sprechen erlernen.

## **5.2 SAMUEL SHAWS *WORDS MADE VISIBLE***

Der in diesem Kapitel zu behandelnde dramatische Text von Samuel Shaw, Geistlicher und Schulleiter der Lateinschule von Ashby-de-la-Zouch (bei Birmingham), verbindet die eben ausgeführte Tradition des Schultheaters mit den Vorzügen einer Verwendung von Dramen als Lesestücke im Sprachunterricht. Zudem macht sich Shaw die Vorteile des Dialogs als Lehrmethode zur Vermittlung von Lehrstoff zunutze. Den Ausführungen zu den didaktischen Leistungen des Werkes ist allerdings erst einmal eine kurze Beschreibung der Dramen voranzustellen, die zusammen unter dem Titel *Words Made Visible: or Grammar and Rhetorick Accommodated to the Lives and Manners of Men* erschienen sind.

### **5.2.1 "Grammar": Die Wortarten stehen vor Gericht**

Im ersten Theaterstück treten die grammatischen Termini der Elementargrammatik (*Accidence*<sup>6</sup>) auf. Den acht Wortarten des lateinischen Wortartensystems – Nomen, Verb, Adverb, Partizip, Pronomen, Konjunktion, Präposition und Interjektion (vgl. Lily/Colet 1549: 1) – wird in einer Gerichtsverhandlung aufgrund ihrer Unregelmäßigkeiten und Formenvielfalt der Prozess gemacht. Das Besondere an diesem Stück liegt jedoch nicht nur darin, dass die Wortarten überhaupt auftreten, sondern dass sie neben ihren grammatischen Funktionen außerdem die sozialen Schichten der englischen Gesellschaft im 17. Jahrhundert verkörpern (vgl. Ashley 1975: 12-25). Die Hierarchie des lateinischen Wortartensystems wird auf die Gesellschaftsordnung übertragen.

Die Handlung des Theaterstückes ergibt sich wie folgt: König Syntaxis sind Klagen der acht Bevölkerungsteile seines "Grammatical Kingdome" zu Ohren gekommen und er beauftragt Gymnasiarches, seinen *Lord Lieutenant*, eine Verhandlung mit Hilfe von vier *Lords Commissioners* zu führen, um alle Uneinigkeiten, das heißt "all manner of grievances amongst the eight Parts of Speech" (Shaw 1679: 4) aus der Welt zu schaffen.

---

<sup>6</sup> Zur Unterweisung im Elementarbereich der Lateinschulen vgl. Abschnitt 1.1.1 und besonders Kapitel 3.



Des Königs Justizbeamter ist Mr. Article, der in der Verhandlung die Beschuldigten aufruft und die Klagen hervorbringt. Die erste Klage richtet sich gegen die Verben, denen "great number, manifold kinds, and unnecessary grandieur" (Shaw 1679: 18) vorgeworfen wird:

*Article.* [...] And, do you think, my Lords, its fit that any of the Kings subjects should be like a King in his Princely Train?  
(Shaw 1679: 20)

Als Vertreter des Hochadels, den die Verben konstituieren, tritt Lord Verbum auf, um sich und seinesgleichen zu verteidigen. Er zeigt sich überrascht von der vorgebrachten Klage, da doch alle Mitglieder des Hochadels – je mehr, desto besser – bereitwillig im Dienst des Königs stehen. Auch Klagen gegen einzelne Mitglieder der Aristokratie wie die Unpersönlichen Verben (*Impersonalls*), oder die Passivlosen Verben (*Verbs Neuters*), denen ohne Passiv auch kein Aktiv zugestanden wird, wodurch sie sich schuldig machen, dem König nicht aktiv zu dienen, können entkräftet werden. Mit dem Ratschlag, sich der herausragenden und damit verantwortungsvollen Stellung, die der Hochadel im Königreich einnimmt, bewusst zu werden, wird Lord Verbum vom Gericht entlassen.

Auch die Nomen, der Ritterstand, werden von Mr. Article aufgrund ihrer großen Anzahl angeklagt. Als ihr Vertreter tritt Sir John Onoma (griech., "Nomen") auf, der jede Schuld von sich weist mit der Begründung, dass sie nur so viele sind, wie der König zum Ritter zu schlagen beliebte. Damit bleibt nur noch ein zweiter Anklagepunkt bestehen, nämlich, dass es bei den Nomen eine so große Anzahl gibt, die sich nicht in das System einfügt. Zu denen gehört beispielsweise die Sekte der Heteroklita, weil sie sich nicht mit einem Deklinationsschema begnügen beziehungsweise ihr Stammformenparadigma irregulär aufbauen.<sup>7</sup> Da diese Abweichungen laut Sir John Onoma jedoch als "special reward, that has been bestowed upon them for some eminent service" (Shaw 1679: 33) anzusehen sind, kann man natürlich niemanden dafür bestrafen. Die Verhandlung über die Nomen wird beendet mit demselben Ratschlag, den auch die Verben erhielten, sich doch ohne Stolz ihrer Position entsprechend zu verhalten.

---

<sup>7</sup> Die Nomen, die als Heteroklita bezeichnet werden, wurden damals im Lateinunterricht unter dem Stichwort "Quae genus" behandelt, das der Auftakt zur lateinischen Regel in der Lily-Grammatik ist (vgl. "De Nominibus Heteroclitis" in Lily 1567: *Brevissima Institutio*, 25-30). Zu den Heteroklita gehören Substantive wie *argos*, das im Singular Neutrum, im Plural jedoch Maskulinum ist, oder die so genannten "Defectiva" (Lily/Colet 1567: 26), die Abweichungen von den gängigen Deklinationsschemata in Numerus oder Kasus zeigen.

Die Klagen gegen die folgenden Wortarten werden schon schwerwiegender. Die Pronomen (das ist der Stand der *Gentlemen*) bezichtigt man ihres Verlangens nach Komplementen. Doch damit nicht genug:

*Art.* They have much offended the King in multiplying marriages, and that so unsuitable too. I do not remember above four or five of them, that have married within their own rank [i.e. *quisquis, sese*], but some of them compound themselves with *Adverbs*, some with *Conjunctions*, some with *Prepositions* [...].  
(Shaw 1679: 39)

Mr. Antonome (griech., "Pronomen"), der für die Pronomen spricht, wendet ein, dass sie praktisch dazu gezwungen sind, sich sowohl mit anderen Wortarten als auch untereinander zu verbinden, wo es doch ihrer nur fünfzehn gibt.

For his Majesties service, we have endeavoured to multiply, and now this multiplying must be interpreted to be his dishonour.  
(Shaw 1679: 40)

Alles geschieht zum Wohle des Königs und kann somit kein Unrecht sein.

Die Partizipien (*Yeomen*) werden indes beschuldigt, wankelmütig zu sein, da sie sich zuzeiten auf die Seite der Verben schlagen, ein anderes Mal wieder auf die Seite der Nomen und sich manchmal gar mit beiden Ständen verbunden fühlen. Entkräftet wird dieser Vorwurf von John Metock (griech., "Partizip"), indem er darauf hinweist, wie wichtig es doch sei, in einer Welt, in der man sich nicht eines einzigen Freundes sicher sein kann, sich wenigstens mit möglichst vielen Seiten gut zu stellen.

Gegen die Adverbien, den Stand der *Husbandmen*, bringt Mr. Article hervor, dass sie zum Verdruss des Königs in zu großer Vielfalt auftreten:

*Article.* [...] some of you observe place, some time, some quantity, some quality, some order, and I cannot tell what: The King does not like this variety.  
*Epirrheme.* Like or not like Sur, there mun be diversity in tilling of Lond. I think I have been *Plowman* as long as the King, and I cannot see but sum Rules mun be observ'd, or we shall neer ha Corn.  
*Art.* Corn or no Corn, the King will have all his subjects to be of one mind.  
*Epir.* But I think, Sur, the King had better ha many minds than no Corn to maintain Mens Bodies.  
(Shaw 1679: 53).

Nachdem nun Philip Epirrheme (griech., "Adverb") argumentiert, dass die Vielfalt der Adverbien nicht zum Schaden des Königs sei, fährt Mr. Article fort, indem er sich über zwei Mitglieder der Adverbien beschwert, nämlich über Castor Pol (lat., "Bei Gott!"), der ständig flucht, und über Ithimy Utinam (lat., "oh wenn doch"), der immer unzufrieden ist. Ersterer wird zu Schlägen verurteilt, doch Utinam wird ohne Strafen, dafür mit guten Ratschlägen entlassen.

Die Verhandlung gegen die Konjunktionen (*Tradesmen*), vertreten durch Demiurgus Syndon (von griech. σύνδεσμος "Konjunktion"), beginnt mit einem Lob für diesen Berufsstand: Der König schätze sie sehr, da sie aufgrund ihrer Eigenschaft zu verbinden zum politischen Frieden beitragen. Um so ungeheuerlicher ist es, dass sich unter ihnen die Disjunktiven Konjunktionen befinden, was Syndon natürlich zu entschuldigen sucht. Danach empfängt das Gericht einzelne Konjunktionen (Tom Vel [lat., "oder"] und Ergo [lat., "folglich"]), die nun ihrerseits Beschwerden vorbringen – im Fall von Ergo beispielsweise, dass er sich von den "*Sophisters in the University, and Lawyers in the Country*" (Shaw 1679: 71) missbraucht fühlt –, denen das Gericht allerdings aus Zeitgründen nicht weiter nachgehen kann.

Den Präpositionen (*labourers*) wirft das Gericht Stolz und Begehrlichkeit vor. Stolz sind die Präpositionen, weil sie immer vor andere Wortarten gesetzt werden wollen, und der Begehrlichkeit sind sie schuldig, weil sie so vielen Kasus dienen. Empony Prothese (griech., "Präposition") verteidigt die Präpositionen damit, dass ihr Drang, vorn zu stehen, nur als Ausdruck ihrer Dienstefrigkeit zu verstehen sein kann. Wie Soldaten können sie am meisten leisten, wenn sie an vorderster Front stehen. Was die Begehrlichkeit anbelangt, so sei klar, dass man seinen Lebensunterhalt nicht nur durch den Dienst bei einem Herren verdienen kann. Stattdessen können sich die Präpositionen glücklich schätzen, durch die Arbeit für mehrere Herren auf ehrliche Art und Weise Geld zu verdienen.

Als achte und letzte Wortart stehen die Interjektionen (*Beggars*) vor Gericht, denen rüdes Benehmen vorgeworfen wird. Ptocharches, der "Führer der Bettler" (griech.), bettelt auch sogleich bei seinem Eintreten das Gericht an. Unangemeldet treten kurze Zeit später die Interjektionen Heu (lat., "ach!"), Io (lat., "ah!") und Væ (lat., "wehe!") auf, deren ungehöriges Benehmen dem Gericht Verdruss, ihnen selbst aber Stockschläge einbringt.

Nachdem sich nun alle Wortarten gegen die Klagen verteidigen konnten, bittet zum Schluss Mr. Article für sich:

*Art.* If it might not be over troublesome to your Lordships, I have one humble request to make to your Honors on my own behalf.

*Audio.* Let us hear it, I pray, Mr. Article.

*Art.* Your Lordships are not ignorant, that in the Grecian Empire the Article is a distinct part of Speech, might not I humbly beg of your Lordship the like priviledge.

(Shaw 1679: 86f.)

Doch er wird getröstet, er solle doch bei den Pronomen noch etwas ausharren. Das Ende der Verhandlung (und damit des Theaterstücks) bildet die glückliche Verbindung

von Doce (von lat. *docere* "lehren") und Amandi (von lat. *amare* "lieben") mit dem Ziel "to propagate *Amors* in the World" (Shaw 1679: 90).

Shaw greift in seiner Dramatisierung der Elementargrammatik auf das achteilige Wortartensystem zurück, wie es von Dionysius Thrax im ersten Jahrhundert v. Chr. für das Griechische erkannt wurde, mit zwei Änderungen von lateinischen Grammatikern übernommen wurde<sup>8</sup> und seitdem die lateinische Grammatikklassifikation beherrscht (vgl. Michael 1970: 48ff. und Vorlat 1975: 42ff.). Allerdings weicht Shaw in zwei Punkten von den klassischen Vorlagen sowie der im 16./17. Jahrhundert den Schulunterricht bestimmenden Grammatik von Lily und Colet ab: erstens stellt er die Verben an die höchste Stelle in der Wortartenhierarchie (bei Lily/Colet stehen sie nach den Pronomen, also an dritter Stelle), und zweitens schlägt Shaw die Artikel den Pronomen zu (bei Lily/Colet gehören sie direkt zum Nomen). Im Gegensatz zur veränderten Einordnung der Artikel kommentiert er die abweichende Stellung der Verben in der Wortartenklassifikation nicht. Im Drama werden sie lediglich als "the Kings principal subjects" (Shaw 1679: 28) bezeichnet, die mehr als ein Drittel der gesamten Bevölkerung des grammatischen Königreiches stellen. Die Annahme, dass Verben die umfangreichste Wortklasse konstituieren, könnte demnach ausschlaggebend gewesen sein, von der klassischen Wortartenhierarchie abzuweichen.

Die Stellung des Artikel ist indes ohnehin umstritten (vgl. Michael 1970: 350ff.). Nicht nur die Tatsache, dass im Gegensatz zum Englischen das Lateinische ohne Artikel auskommt, weist ihnen eine besondere Stellung zu, sondern auch, dass das ursprüngliche griechische Klassifikationssystem mit dem Artikel als eigenständige Wortart in seiner Adaption auf die lateinische Grammatik immer den Artikel zu inkludieren versuchte, obwohl er nicht vorkommt. Die Übertragung der lateinischen Grammatik auf Nationalsprachen wie das Englische warf wieder das gleiche Problem auf. Aufgrund der Gleichsetzung von Grammatik mit lateinischer Grammatik tat man sich anfangs schwer damit, dem Englischen eine eigenständige, vom Lateinischen unabhängige Grammatik zuzugestehen und den Artikel wieder als Wortart anzuerkennen. Das Problem, ob der Artikel nun wie bisher eher den Nomen oder den Pronomen zuzurechnen ist, löst Shaw, indem er eine enge Verbindung zu beiden Wortarten herstellt. Der Artikel ist Diener der

---

<sup>8</sup> Die Adaption auf die lateinische Grammatik hatte zwei Änderungen zur Folge: die im Griechischen eigenständige Wortart Artikel fällt weg und Interjektionen, die im Griechischen zu den Adverbien zählten, werden als achte Wortart hinzugefügt.

Nomen (Shaw 1679: 29), aber Bruder der Pronomen (Shaw 1679: 87).<sup>9</sup> Durch die im Theaterstück die Gerichtsverhandlung abschließende Bitte des Mr. Artikel, ihm doch das Privileg einer eigenständigen Wortart zukommen zu lassen (wie im Griechischen), thematisiert Shaw nun ebenfalls den Übergang von der unreflektierten Adaption lateinischer Grammatik auf das Englische zur Entwicklung einer wahrhaft englischen Grammatik. Aber wie in vielen Grammatiken der Zeit so wird auch in der Gerichtsverhandlung des Theaterstücks das Problem zwar erkannt, aber vertagt und somit vorerst nicht gelöst.

Wie im Großen so verfährt Shaw auch im Kleinen. Der Rahmen des Theaterstücks, bestehend aus der Umsetzung des Wortartensystems und seiner Hierarchie in eine Konfliktsituation, spiegelt deutlich das Bewusstsein für sprachtheoretische Probleme wider. Das wird ebenfalls im Detail bemerkbar. Die Anklagepunkte gegen die Wortarten sind in ihrer Mehrzahl nichts anderes als Unstimmigkeiten und Abweichungen von den grammatischen Regeln, die es zu erklären gilt – nicht zuletzt, um die Vermittlung der Elementargrammatik für die Schüler zu erleichtern. Exemplarisch seien an dieser Stelle die disjunktiven Konjunktionen genannt. Die Begrifflichkeit ist natürlich verwirrend, wenn *Konjunktionen* als *disjunktiv* bezeichnet werden.

*Article.* [...] But I pray you, Friend, what do you think of that monstrosity that is committed amongst you, that some of you *Conjunctions* should become *Disjunctives*.  
*Syndon.* Pish, that's only a way of phrasing somewhat improper, but apt to signifie the thing intended. It is just as if one should say of you Lawyers, that you *set men together by the ears*. *Setting together* seems at the first hearing to import a friendship and *conjunction*: But this setting together *is by the ears*, and so that *Conjuncture* is plainly *disjunctive*.  
*Doceo.* *Laughs heartily.*  
(Shaw 1679: 67)

Als Anklage gegen die Konjunktionen hervorgebracht, verlangt dieses terminologische Paradoxon nach einer Erklärung. Dieser Forderung kommt Demiurgus Syndon nach, indem er die disjunktiven Konjunktionen als "a way of phrasing somewhat improper, but apt to signifie the thing intended" definiert. Mit dem Beispiel "It is just as if one should say of you Lawyers, that you *set men together by the ears*." und den nachfolgenden Ausführungen verdeutlicht er zudem den konjunktiven als auch den disjunktiven Charakter besagter Konjunktionen. Damit ist das Problem erläutert und aus der Welt geschafft, wie die Reaktion von Doceo, einem der Gerichtsführenden, zeigt.

---

<sup>9</sup> Warum Artikel ähnlicher Natur wie Pronomen sein sollen, wird in einigen Grammatiken und mit Bezug auf die englische Grammatik von Wallis (1653) auf die Nähe des Artikels "the" zu dem Relativpronomen "that" zurückgeführt (vgl. Michael 1970: 229).

Doch nicht alles in *Words Made Visible* ist ernsthaft betriebene – wenngleich aufge-lockert präsentierte – Auseinandersetzung mit der Grammatiktheorie. Shaw nutzt die Sprachtheorie ebenfalls als Vorlage für in Handlung verwandelte Wortspiele und Sprachwitz. So weist ein Mitglied der Präpositionen, Ralph Pone (altlat./vulgärlat., "hinter"), eine schwere Persönlichkeitsstörung auf, weil seine Natur als Präposition es ihm befiehlt, sich vornan zu stellen, sein Name jedoch das Gegenteil besagt.

*Lego.* What's thy name, Friend?

*Pone.* My name is poor *Ralph Pone*, my Lord.

*Doc.* And what's the matter with thee? what hast thou to complain of?

*Pone.* My Lord, I am so abused as never was poor Man. I am a *Preposition* bred and born, and yet I am alwayes made to come *behind*. I desire your Lordship either to change my name or change my quality. I had rather never be called a *Preposition* than alwayes to be set *behind*, and be *behind-hand* in the World, as I am. I have taken as much pains as any poor man of my ability in the Kings Dominions, and yet I am still *behind-hand*.

(Shaw 1679: 75f.)

Dagegen ist sein Verwandter Jeffery Præ (lat., "vor") heillos überfordert, immer vornan gesetzt zu werden: "which in times of Peace is matters of great charge, and in times of War is matter of great danger." (Shaw 1679: 77f.) Das Gericht versucht, Abhilfe zu schaffen, und rät Pone und Præ, doch zu tauschen.

Der Grammatikteil von *Words Made Visible* verarbeitet somit die Elementargrammatik, wie sie den Schülern als erste Stufe im Lateinunterricht vermittelt wurde, auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Zielen. Neben dem ernst zu nehmenden didaktischen Anspruch steht das Bemühen um möglichst unterhaltsame Aufbereitung. Gleichzeitig weist das Theaterstück über eine reine Bestimmung für den Schulgebrauch<sup>10</sup> hinaus, wenn auf sprachtheoretische Problemstellungen der Zeit rekurriert wird. Ähnlich verhält es sich, wie im Folgenden zu sehen sein wird, mit dem zweiten Teil von *Words Made Visible*, der Dramatisierung der Rhetorik.

### 5.2.2 "Rhetorick": Streit der *partes artis* um die Vorherrschaft

Im zweiten Theaterstück von *Words Made Visible* treten die Termini der Rhetorik auf. Wiederum wird den Personifikationen ein Gesellschaftssystem zugrunde gelegt, das sich diesmal jedoch auf den Königshof und seine Mitarbeiter erstreckt. Die Handlung ergibt sich aus einem Bruderzwist: Vor seinem Tode hat König Eulogus das Königreich unter seinen Söhnen, den Prinzen Ellogus (*Elocution*) und Eclogus (*Pronunciation*), aufgeteilt und sie beauftragt, entsprechend ihren Fähigkeiten das Reich der Rhetorik zu

---

<sup>10</sup> Wie dieser Schulgebrauch ausgesehen haben könnte, darauf geht Abschnitt 5.2.3 ein.

vergrößern. Nun treffen die Brüder zusammen, um zu entscheiden, wer von ihnen mehr für die Rhetorik getan hat.

*Eclogus.* [...] the Controversie between us lies in this, which of us have most obtain'd in the World, and most propagated the Rhetorical Interest, and enlarg'd the Dominions of our Father Eulogus of blessed memory. Is not this the State of the Controversie Brother?

*Ellogus.* Yes, yes Brother, you are right enough in your plain way of Stating the Controversie.

(Shaw 1679: 107)

Ellogus gedenkt, den Streit mit Hilfe seiner beiden Cousins und *Ministers of State*, Trope und Figure, für sich zu entscheiden, und ruft sie herbei. Figure legt ausführlich dar, dass nach dem antiken Ideal der "*Simplicity and Plainness*" (Shaw 1679: 108) nun Trope und Figure die Welt verfeinert haben. Eclogus wendet jedoch ein, dass dies zu nichts anderem als Heuchelei und Täuschung führte und somit auch nicht im Dienst der Rhetorik stehen kann.

*Figure.* [...] now, through the benign influence of our Sovereign Prince *Ellogus*, men not only speak ingeniously and artificially, but live and act, love and hate, buy and sell, nay eat and drink, sleep and wake, as artificially as they speak, which his Excellency is pleas'd to call *Tropically* and *Figuratively*.

*Eclogus.* Come, come, *call a spade a spade*, dissembling and deceitfully you mean. For my part, I do not intend to patronize honesty no more than you do, [...] but this I assert [...] my authority, interest and influence is greater in the world than my Brother is.

(Shaw 1679: 108f.)

Natürlich bestreitet Figure die schlechten Absichten der Tropen und Figuren: "*Tropes and Figures* are not in their own nature calculated for the Meridian of Vice and Wick- edness, but are sometimes unhappily against their wills abused to evil ends" (Shaw 1679: 112). Um das zu beweisen, sollen sich einzelne Tropen und Figuren den Prinzen vorstellen. Zu diesem Zwecke werden die Söhne von Trope, die da sind Metonymy, Irony, Metaphor und Synecdoche, hereingerufen. Kritisch begutachtet von Eclogus, beginnt Metonymy mit der Aufzählung seiner Taten.

*Metonymy.* [...] I am *Metonimy*.

*Eclogus.* You are *Metonimy*, and what then, I pray, Sir? Is it such a wonderful exploit that your name is *Metonimy*?

*Meton.* Yes, Sir, for me to keep my name and be *Metonimy*, when all the rest of the World have no name, but what I please to give them, is (as the imposition of names has always been accounted) no small argument of my authority. I am the greatest *Nomenclator* of the World: if I please to put the *cause* for the *effect*, or the *effect* for the *cause*; the *Subject* for the *Adjunct*, or the *Adjunct* for the *Subject*; so they must stand; and if I please to use the contrary method, they must stand to that too. If my modesty were not as great as my authority, I should call Prince *Pronunciation*, *Liblabour*, his Daughter *Voice*, *sound*, and perhaps *empty sound* too, and your Son *Gesture* an errand *Scrub*.

(Shaw 1679: 114)

In direkter Auseinandersetzung mit Eclogus streichen Metonymy, Irony, Metaphor und Synecdoche nacheinander detailliert hervor, was sie zu leisten imstande sind. Eclogus

versucht, sie der Täuschung zu überführen, ist gleichzeitig aber auch bereit, weitere Tropen anzuhören, damit diese ihn von seinem Urteil abbringen können. So tritt im Verlauf der Diskussion auch ein Diener der Tropen, Captain Hyperbole, auf.

*Hyperbole.* [...] I fashion the very minds and manners of men, as I please. [...] By an *Hyperbolic* ingenuity the *Foot-Boy* comes to be a *Butler*, the *Butler* comes to be a *Gentleman*, the *Gentleman* comes to be a *Count*. All that raise Estates, and all that are rais'd to Honours are my Clients. The Common People are all my Subjects too. What is *swearing*, but an *Hyperbolic* way of *affirming*? What is *stealing* and *cheating* but an *Hyperbolic* way of *getting* an estate? [...] (Shaw 1679: 127)

Mit Reden wie diesen ist Eclogus natürlich nicht vom redlichen Nutzen der Tropen für die Rhetorik zu überzeugen. Somit erhalten die Söhne von Minister Figure ihre Chance, sich zu präsentieren. Figure weist zu Beginn darauf hin, dass er Söhne von zwei verschiedenen Frauen hat, nämlich von Madam Sententia und von Madam Dictio. Die Söhne von Figure und Madam Sententia stellen sich zuerst vor. Nacheinander treten Prolepsis, Anacnosis, Gnome, Noeme, Etiology, Diatipose, Paridigme, Symbole, Antichresis, Digression, Increment, Decrement, Periphrase, Ecphonese, Apory, Epanthosis, Aposiopesis, Sermocination, Prosopope und Sarcasme auf.<sup>11</sup> Stellvertretend für die Figuren aus der Verbindung von Figure und Madam Sententia sei hier die Diskussion mit und um Increment angeführt:

*Enter Increment*

*Increm.* I am that *Figure*, Sir, whereby men rise from lesser and lower degrees still higher and higher. By me men rise from *Fresh-men* to *Sophisters*, from thence to *Curates*, from thence to *Parsons*, from thence to *Dignitaries*. Others from *discontent* to *preaching*, from thence to *plotting*, from thence to *fighting*, from thence to *killing*, and so to *succeeding*. [...] In a word, by me all men grow rich, wise, honourable, vertuous.

*Eclog.* I, and vicious too, I doubt, Sir, – *Nemo repente fuit turpissimus*

*Increm.* No, Sir, no man grows vicious by me, by me men onely ascend [...]. Men do not grow up in wickedness, but sink into it; and this they do by my Brother *Decrement*, and not by me.

*Eclog.* Yet, I warrant, if one could speak with him, he would say, he was as honest a man as you, and as great a Conquerour.

---

<sup>11</sup> Da Shaw hier viele der weniger geläufigen Stilmittel auftreten lässt, sollen im Folgenden diese Figuren kurz unter ihrer zumeist bekannteren lateinischen Bezeichnung erklärt werden (alle Angaben der Paragraphen beziehen sich auf Lausberg 1990): Prolepsis (*anticipatio*, Vorwegnahme der gegnerischen Argumente [§ 855]), Anacnosis (*communicatio*, um Rat fragen hinsichtlich einer einzuhaltenden Handlungsweise [§ 779]), Gnome (*sententia*, lehrhafter Sinn-/Denkspruch), Noeme (Anwendung von Maximen auf spezielle Personen oder Zwecke [Shaw 1679: 140]), Etiology (*aetiologia*, Anfügung eines Grundes zu einem Hauptgedanken [§ 867]), Diatipose (*evidentia*, lebhaft-detaillierte Schilderung [§ 810]), Paridigme (*exemplum*, Beispiel), Antichresis (Abwägen von Handlungen und Umständen [Shaw 1679: 154]), Increment (*incrementum*, von unten graduell aufsteigende Bezeichnung eines zu amplifizierenden Gegenstandes [§ 402]), Decrement (s. Increment, von oben graduell absteigend [Shaw 1679: 158]), Periphrase (Umschreibung eines Wortes durch mehrere Wörter [§ 589]), Ecphonese (*exclamatio*, Ausdruck eines Affektes [§ 809]), Apory (*dubitatio*, Glaubwürdigkeit des eigenen Standpunkts durch gespielte Hilflosigkeit kräftigen, indem das Publikum um Rat gefragt wird [§ 776]), Epanthosis (*correctio*, Verbesserung der eigenen Aussage [§ 784]), Aposiopesis (*reticentia*, durch Abbruch eines begonnenen Satzes kenntlich gemachte Auslassung der Äußerung eines Gedankens [§ 887]), Sermocination und Prosopope (*sermocinatio*, Fingierung von Aussprüchen, Gesprächen und Selbstgesprächen [§ 820]).



*Increm.* He is at hand, if it please your *Excellency*, I will call him in  
*Eclog.* I praythee do – [*Exit Increment.*]  
(Shaw 1679: 158f.)

Zweifelnd, ob ihre Taten auch wirklich im Interesse der Rhetorik sind, begegnet Eclogus allen Figuren. Danach ergreift wieder deren Vater, Figure, das Wort, um darauf hinzuweisen, dass dies längst nicht alle Söhne seien, die er mit Madam Sententia bekommen hat, doch nun erst einmal einige der Söhne, die aus der Verbindung mit Madam Dictio hervorgegangen sind, zum Zuge kommen sollten. Damit erscheinen Ellipsis, Pleonasmie, Asyndeton, Polysyndeton, Tmesis und Antanaclasses,<sup>12</sup> die sich wie ihre Vorgänger auch einer genauen Überprüfung durch Eclogus zu unterziehen haben.

*Eclogus.* You have done very well for your time, sir. Are you married yet, I pray?  
*Ellipsis.* Oh, no, Sir: I have no manner of acquaintance with the female Sex; and I almost despair to procure any. But, my Brother, *Pleonasm* is very great with them.  
*Eclog.* Is your name *Pleonasm*, Sir?  
*Pleon.* My name is *Pleonasm*, if it please your *Excellency*.  
*Eclog.* That's spoke *Pleonastically* I'm sure; for so it is, whether it please me or no.  
*Pleon.* Then, Sir, I hope, I spoke like my self. For I am that *Figure*, whereby any word unnecessarily abounds in discourse. I cannot deny, neither am I ashamed of my acquaintance with the female Sex, so long as no worse comes of it than this, that by me they prove big with Words [...].  
(Shaw 1679: 177f.)

Nachdem sich die Präsentationen beschließend Antanaclasses vorgestellt hat, hofft Eclogus, nun mit der Kunst seines Bruders hinreichend vertraut zu sein. Doch Eclogus belehrt ihn eines Besseren und verweist auf unzählige weitere Verwandte, die sich jedoch unmöglich auch alle noch vorstellen könnten.

Damit ist die Reihe an Eclogus zu zeigen, wie er die Interessen der Rhetorik vertritt. Zu diesem Zwecke ruft er seine Tochter Voice und seinen Sohn Gesture herbei, die zu zweit den ungleichen Kampf gegen mindestens zweihundert Figuren und Tropen (vgl. Shaw 1679: 185) für sich entscheiden sollen. Das stechende Argument hierbei ist, dass die Tropen und Figuren ohne Voice und Gesture ihre Macht nicht ausspielen können, diese jedoch der Tropen und Figuren nicht bedürfen. Doch sowohl Gesture als auch Voice verweigern ihr Erscheinen. Die Brüder beschließen, die Entscheidung, wer von ihnen der bedeutendere sei, zu vertagen und begeben sich zum Gemach von Voice, um sie dort zu treffen. Um aber das Theaterstück nicht damit enden zu lassen, dass lediglich

---

<sup>12</sup> Pleonasmie (*redundantia*, Gebrauch von mehr Wörtern, als nötig sind [Sonnino 1968: 156]), Asyndeton (*dissolutio*, Aussparung der Konjunktionen von den Gliedern einer Synonymie oder Reihung [§ 709]), Polysyndeton (stetige Setzung beordnender Konjunktionen vor den Gliedern einer Synonymie oder Reihung [§ 686]), Tmesis (auch *Hyperbaton*, Trennung zweier syntaktisch eng zusammengehörender Wörter durch die Zwischenschaltung eines nicht unmittelbar an diese Stelle gehörigen Satzgliedes [716]) und Antanaclasses (*reflexio*, Aufnahme eines Wortes mit gleichem Klang, aber unterschiedlicher Bedeutung [vgl. § 663]).

einer der Brüder seine Stärke demonstriert hat, gibt Eclogus noch eine Erklärung ab: "I do here declare that Prince *Elocution* with all his *Tropes* and *Figures* signifies nothing without *Pronunciation*" (Shaw 1679: 186). Eclogus erklärt die ganze Diskussion für nichtig, und somit ist die Frage, wessen Einfluss größer sei, wie zu Beginn des Stückes unentschieden.

Den Ausgangspunkt für die Dramatisierung bildet die Einteilung der Rhetorik in ramistischer Tradition, die nur zwischen *elocutio* und *pronuntiatio* unterscheidet, während die Produktionsstadien *inventio*, *dispositio* und *memoria* der Dialektik zugeschlagen werden (Murphy 1986: 27). Dieses Systematisierungsmodell ist die anerkannte Rhetoriktheorie der Lateinschulen. Sowohl Brinsley als auch Hoole geben die Rhetoriken von Petrus Ramus beziehungsweise dessen Mitarbeiter und Kollegen Audomarus Talaeus<sup>13</sup> als für den Unterricht in besonderem Maße geeignete Lehrbücher an (Brinsley 1612b: 162; Hoole 1660: 132), und Shaw selbst weist im Prolog zum Theaterstück auf sie hin (Shaw 1679: 98). An die ramistische Tradition und damit auch an den Erfolg in den Lateinschulen schließen ebenfalls die Rhetoriken von Fenner, Fraunce und Butler an.<sup>14</sup>

Die besondere Eignung der Rhetoriktheorie nach Ramus liegt vornehmlich in ihrer Übersichtlichkeit. Die Art der Darlegung der einzelnen Bestandteile von *elocutio* und *pronuntiatio* erfolgt nach einem einfachen Prinzip: erst die Definition, dann die Untergliederung des definierten Hauptbegriffs in Unterpunkte und abschließend Beispiele zur Illustration (Murphy 1986: 29). Auf diese Weise wird Gliederungsebene für Gliederungsebene vorgegangen.

The book's [*Audomari Talaei Rhetorica*] clear-cut statements no doubt made it eminently suitable for the classroom; shortly (by 1553), in fact, it began to accumulate an even more significant sign of accommodation to young boys' mind – a set of *tabula* or schematic charts that digested even further the stark contents of the book. (Murphy 1986: 29)

Wie die Elementargrammatik (vgl. Kapitel 3) unterliegt auch die Stillehre als auswendig zu lernender Teil der Rhetorik einer starken Systematisierung, die den Lernprozess unterstützen soll. Die ramistische Rhetorik mit ihren klaren Definitionen und scharf umrissenen Termini ist deshalb für den Schulunterricht besonders gut geeignet.

In seiner Dramatisierung überträgt nun Shaw die Beziehungen der rhetorischen Termini auf eine Königsfamilie und ihren Staat. Hyperonymie und Hyponymie werden

---

<sup>13</sup> Zu einer kurzen Diskussion darüber, inwieweit die Rhetorik des Talaeus auf Ramus zurückgeht, vgl. Murphy 1986: 23ff., auch Baldwin 1944 (vol. 2): 1ff.

<sup>14</sup> Dudley Fenner, *Artes of Logike and Rhetorike* (1584); Abraham Fraunce, *Arcadian Rhetorike* (1588); Charles Butler, *Rhetoricae Libri Duo* (1597).

durch Rangordnung und Familienbeziehungen ausgedrückt. König Eulogus steht mit seinem Königreich für die Rhetorik insgesamt. Sie teilt sich in die Stillehre (*elocutio*) und den eigentlichen Vortrag (*pronuntiatio*), die hier seine Söhne Ellogus und Eclogus verkörpern. Beide sind als Prinzen gleichgestellt. Dass Ellogus der ältere ist (Shaw 1679: 103), ist Ausdruck der Reihenfolge dieser *partes artis*, hat aber keinen Einfluss auf die Rangfolge und sagt nichts über Machtverhältnisse aus, denn der Zwist der Prinzen liegt eben gerade darin, dass erst noch zu klären ist, wer von ihnen seit dem Tod des Vaters mehr zu bewirken vermochte, also der wichtigere sei. Das ist natürlich die Umsetzung der Auffassung, dass die Produktionsstadien *elocutio* und *pronuntiatio* gleichermaßen bedeutsam sind, obgleich in den Renaissance-Rhetoriken die Stillehre für gewöhnlich mehr Beachtung erfährt (vgl. Vickers 1990: 282f.).

Auf der nächsten Ebene nach Ellogus stehen Trope und Figure. Sie sind zwar als Cousins mit ihm verwandt, aber zuvörderst seine *Ministers of State*, deren Söhne die eigentlichen ausführenden Organe sind und damit seinen Wirkungskreis überhaupt erst begründen. Die Söhne von Figure werden noch einmal entsprechend ihren Mütter, Madam Dictio und Madam Sententia, unterteilt.<sup>15</sup> Bei Prinz Eclogus dagegen wird die Aufgabe, das "rhetorische Reich" zu vergrößern, von seinem Sohn Gesture und von seiner Tochter Voice übernommen, die beide jedoch nicht im Stück auftreten. Somit erhält das Theaterstück das gleiche quantitative Übergewicht der Stillehre, das auch die Rhetoriken charakterisiert. Dass dies dennoch nicht als Ausdruck einer größeren Bedeutung der *elocutio* gegenüber der *pronuntiatio* zu werten ist, zeigt die immer wieder thematisierte Interdependenz dieser rhetorischen Produktionsprozesse, die letztendlich auch den Konflikt unauflösbar macht. Gerade weil die Tropen und Figuren erst durch den Vortrag zu Geltung kommen, können sie nicht als wichtiger oder bedeutungsvoller als der Vortrag selbst angesehen werden. Aber auch die *pronuntiatio* kann diesen Anspruch nicht für sich erheben, da in einer Welt, wo die Rhetorik jede Rede durchzieht ("*Rhetorick governs all the World*" [Shaw 1679: *Prologus*, 98]), auch Stimme und Gestik nie von Stilfiguren frei sind. Selbst der schmucklose Stil, den Eclogus propagiert, ist Stilmittel, wie er gegenüber Gnome feststellen muss: "I perceive, Sir, your Art is to use no Art at all." (Shaw 1679: 138) In diesem Sinne ist das Vertagen der Entscheidung im Drama darüber, wer verdienstvoller für die Rhetorik ist, Ausdruck der Unauflösbarkeit des Konflikts, die sich aus der gegenseitigen Abhängigkeit der Streitenden ergibt.

---

<sup>15</sup> Die beiden Gattinnen von Figure stehen für die Untergliederung der Figuren in Satzfiguren (*figurae sententiae*) und Wortfiguren (*figurae dictionis*) (vgl. Talaeus 1584).

Anlass zu weiteren Überlegungen gibt die Rolle, die Eclogus für das Stück insgesamt spielt. Er diskutiert nicht nur mit allen Tropen und Figuren, um zu seinen Gunsten deren Argumente zu entkräften, sondern auch, um sie ihrer unlauteren Absichten zu überführen. Damit wird eine Debatte thematisiert, die Plato mit seiner Auffassung, Rhetorik sei *per se* unmoralisch, anstößt, und die seitdem immer wieder aufkommt (vgl. Vickers 1994: 95ff.). Aristoteles hatte diesen Vorwurf mit der Begründung zurückgewiesen, dass im Grunde alles missbraucht werden könne, so eben auch die Rhetorik. Diese Auffassung vertritt auch Shaw, wenn er zwar Eclogus zum Anwalt der Rhetorikskeptiker macht, aber gleichzeitig die Gegenseite glaubwürdig hervorbringen lässt: "*Tropes and Figures* are more useful (I wish I could say more us'd) for the instructing and informing of men, than for the seducing and debauching of them." (Shaw 1679: 112) Das Potential der Rhetorik, Schlechtes zu bewirken, wird anerkannt, doch ist es nicht der Redekunst inhärent. Es liegt im Verantwortungsbereich der Nutzer dieser Kunst, sie nach geltenden moralischen Grundsätzen zu gebrauchen.

Mit der Dramatisierung der Rhetoriktheorie verfolgt Shaw ähnliche Ziele wie im ersten Teil von *Words Made Visible*. Einerseits geht es ihm um die unterhaltende Darstellung eines seinen Schülern bisweilen große Mühe bereitenden Lehrstoffes. Andererseits – und dieser Aspekt ist stärker ausgeprägt als im Grammatikteil – dient die Dramatisierung der Vermittlung ebendieses Stoffes (vgl. Abschnitt 5.3.3.2). Gleichzeitig versucht Shaw aber auch, die Rhetorik in ihrer (durch ihre Nutzer bewirkten) Doppelnatur darzustellen, die seinen Schülern verdeutlichen soll, dass sie auch in böser Absicht verwendet werden kann. Damit zeigt sich auch im Rhetorikteil, was bereits für den Grammatikteil deutlich wurde, nämlich, dass die Dramatisierungen bei allem Amusement ernstzunehmende Beiträge zu sprachtheoretischen Diskussionen sind.

### **5.2.3 Verwendung und Rezeption von *Words Made Visible***

Wie aus der Beschreibung beider Dramen schnell ersichtlich wird, lassen sie sich nicht nur zu einem der Anwendungsbereiche von dramatischen Werken in Schulen, dem Schultheater einerseits und dem Drama im Unterricht andererseits, zuordnen. Das Titelblatt der Ausgabe von 1679 weist auf eine Aufführung hin: "Presented in a Country School for the Entertainment and Edification of the Spectators." *Words Made Visible* ist demnach ein Schuldrama, wurde also öffentlich aufgeführt. Auch das Vorwort legt diese Einschätzung nahe, geht es doch zudem in einem Atemzug auf die immer wieder erwähnten Vorzüge des Schultheaters ein:

Both parts were composed for private diversion, and Acted by the Lads of a Country School, where they received a general applause from *Just hands* and *Judicious heads*, and certainly since those representations are intended only to modulate the Tone of voice in youth, and bring them to a convenient assurance and apt gesture, [...]. (Shaw 1679: *Preface*)

Shaw beschränkt sich in seinen Bemerkungen hier auf das didaktische Ziel, die nonverbale Kommunikation seiner Schüler zu verbessern, indem er sie seine Theaterstücke aufführen lässt.

Die im Unterricht behandelten Dramen von Terenz, Seneca und Plautus schienen ihm nur begrenzt für Schüler geeignet zu sein, wie die Fortsetzung des obigen Zitats deutlich macht:

[...] such Subjects (as more *familiar* and agreeable) may be as proper and far more useful than the Bully-tricks of blustering *Ajax*, a dull story of an *amorous Sot*, and a *gilted Wench* out of *Terence*, or *Plautus*, or any the more *smutty* scenes of the latter dramatists; School-boys cannot but be hugely pleas'd to see those *Eight crabbed Tyrants*, that have so oft occasion'd their smart, now brought to the Bar and Contributing to their diversion; to find *Rhetorick*, that was their Toil become their *pastime*, all the most useful *Tropes* and *Figures*, first properly explained, then aptly illustrated in facetious reflections on the Lives and Practices of men.  
(Shaw 1679: *Preface*)

Davon ausgehend, dass die Themen der Werke klassischer Autoren unpassend wären, wählt Shaw einen Stoff für die Dramen aus, mit dem die Schüler der Lateinschulen ohnehin vertraut sind. Doch während sie sich sonst damit beschäftigen müssen, die Theorie auswendig zu lernen, können sie hier nun sinnlich erfahren, woraus sich die Unregelmäßigkeiten der Wortarten in der Grammatik ergeben und wie sich die Rhetorik untergliedern lässt. Damit macht sich Shaw zwei didaktische Methoden der Renaissance zunutze und verbindet sie mit der lange bekannten Tradition des Schultheaters. Zum einen dialogisiert er den Lehrstoff, der sich ja für diese Form eigentlich nicht anzubieten scheint. Wie auch bei den Katechismen wird die Dialogform für an sich expositorische Texte gewählt. Nur ist der dramatische Dialog ein weitaus elaborierterer Dialogtyp als das Frage-Antwort-Format.

Zum anderen passt Shaw die Themen den Schülern an. Im Kapitel zu den Konversationen konnte festgestellt werden, dass es eine Errungenschaft der Renaissance war, die psychologischen Effekte auf die Motivation der Schüler auszunutzen, indem man die Themen auf ihr Leben zuschnitt. Das ist auch bei Shaw der Fall. Ihm als Schulleiter wird es nur allzu bekannt gewesen sein, womit sich die Schüler herumplagten. Dieses Wissen setzt er um und stellte die Wortarten vor Gericht, um seine Schüler zu unterhalten und um zu erklären, warum es so viele Abweichungen von den Regeln gibt, wo die-

se liegen oder warum es so viele (von den Schülern auswendig zu lernende) Flexionsformen gibt. Mit Mr. Article baut er in die Dramatisierung der Grammatik außerdem eine Identifikationsfigur ein, die mit all ihren Vorwürfen gegen die acht Wortarten den Schülern geradezu aus dem Herzen sprechen dürfte. Durch Rangordnung und Verwandtschaftsbeziehungen stellt er die Rhetorik dar, verdeutlicht gleichzeitig durch die Figurenrede, was sich hinter jedem Stilmittel verbirgt, und bettet alles in einen Streit um die Vorherrschaft ein, womit er überdies eine aktuelle Kontroverse thematisiert.

Es scheint daher plausibel zu sein – wenn auch nicht ausdrücklich darauf hingewiesen wird –, dass beide Theaterstücke auch in den Unterricht Zugang fanden, bieten sie doch vielseitige Möglichkeiten, die theoretischen Aspekte von Grammatik und Rhetorik zu lehren und zu lernen. Für Schüler konnten die Theaterstücke als Lesetexte fungieren, die es mit Hilfe der ohnehin zu erlernenden Grammatik von Lily/Colet beziehungsweise der entsprechenden Rhetoriken zu interpretieren galt. In gleicher Weise bietet *Words Made Visible* für Lehrer die Möglichkeit, die Sprachtheorie didaktisch effektiver zu vermitteln. Im Umgang mit dieser aufgelockerten Präsentation der Sprachtheorie dürfte sich die Leistungsbereitschaft der Schüler um einiges steigern – insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass sich die Theaterstücke erst durch ein profundes Wissen der Grammatik- beziehungsweise Rhetoriktheorie vollständig erschließen. Im Vergleich mit den theoretischen Textvorlagen für die Dramatisierungen konnten neben inhaltlichen ebenfalls sprachliche und konzeptionelle Aspekte vermittelt werden. Die Arbeit mit der klassischen Dramenliteratur beinhaltet nichts anderes: an der literarischen Vorlage sollten Techniken der Gestaltung von Texten erkannt werden.

*Words Made Visible* verbindet demnach die bestehenden Traditionen der Verwendung von Dramen in den Lateinschulen, nämlich das Schultheater und das Drama als Lesestück im Unterricht. Hinzu kommt, dass Shaw den dramatischen Dialog als Lehrmethode zur Vermittlung von Sprachtheorie einsetzt. Diese Verbindung der didaktischen Leistungen des Dialogs war bis dahin "without antecedent in English linguistic history" (*Note* zur hier verwendeten Faksimileausgabe von 1972) und ist – soweit bekannt – auch ohne Nachfolger geblieben. In Anbetracht dieser Tatsache erscheint es umso verwunderlicher, wie wenig Beachtung Shaws Theaterstücke in der Forschung gefunden haben. Häufig wird *Words Made Visible* lediglich am Rande erwähnt, als sei es selbstverständlich, dass dramatisierte Grammatik oder Rhetorik in den englischen Lateinschulen verwendet wurde. So schreibt zum Beispiel Ian Michael über "the use of dramatic methods in teaching a classroom subject, usually Latin, such as those de-

scribed in Samuel Shaw's *Words made Visible*" (Michael 1987: 297). Soweit das aus heutiger Sicht rekonstruierbar ist, wurden in den Schulen dramatische Texte nicht dazu verwendet, Stoff zu vermitteln, sondern um bereits Erlerntes mit ihrer Hilfe zu üben. Das Drama, verwendet als Lehrmethode im Sprachunterricht, gibt es im 16./17. Jahrhundert in England an sich nicht. Aber vor allem gibt es diese Form der Vermittlung nicht in einer so aufwendig ausgearbeiteten Version, wie es Shaws *Words Made Visible* darstellt.

In einem Artikel über Schuldramen erwähnt John Baker-Penoyre am Rande ein didaktisches Drama, wobei jedoch nicht deutlich wird, ob es sich wirklich um eines der beiden Stücke von Shaw handelt.

The play is in English, and takes the form of a grammatical masque, [...] It purports to represent a war between the various parts of speech, and contains a highly fanciful account of the origin of grammatical irregularities. It is not very intelligible and of no educational value, but possibly not without interest as reflecting something of the artificiality and wordiness of the age when it saw the light. (Baker-Penoyre 1898: 321)

Das Jahr, in dem dieses als Schuldrama bezeichnete Stück erschien, war 1664, also fünfzehn Jahre bevor Shaw seine Dramen herausgab. Wenn auch in *Words Made Visible* keine Rede von einem Krieg ist, so bestehen doch Uneinigkeiten zwischen den Wortarten, die auf deren grammatische Unregelmäßigkeiten zurückzuführen sind. Aber wahrscheinlicher ist, dass es sich bei dem von Baker-Penoyre beschriebenen Stück um eine Übersetzung der vielen Nachahmungen des *Bellum Grammaticale* handelt, welches ursprünglich von Andrea Guarna konzipiert wurde<sup>16</sup> und welches vielleicht Anregung für Shaw war (Vickers 1994: 101 [Note 37]).

Murray Cohen bringt Shaws didaktische Dramen kurz mit allgemeineren Strömungen des 17. Jahrhunderts in Verbindung:

Shaw's work is a good example of a widespread change in English thought during the late seventeenth century. The shift from seeking the philosophy of language primarily in the nature of things to discovering in the system of language the logic of human reason appears, in Shaw, as the rhetoric of men's nature. (Cohen 1977: 30)

In dem Versuch, das System der Sprache im Drama zu visualisieren und als konstitutiven Teil menschlicher Kommunikation zu erklären, nimmt Shaw gleichfalls Aspekte des didaktischen Ansatzes von Johann Amos Comenius auf (Ebd.).

---

<sup>16</sup> Zu den verschiedenen Erscheinungsformen des *Bellum Grammaticale* siehe Boltes *Andreas Guranas Bellum Grammaticale und seine Nachahmungen* (1908). Bolte erwähnt jedoch keine Dramatisierung in englischer Sprache, sondern lediglich eine "Oxforder Studentenkomödie" in Latein von L. Hutten (Bolte 1908: 293).

Eine ausführlichere Behandlung erfährt jeweils das rhetorische und das grammatische Drama bei Brian Vickers (1994) und Gabriella Di Martino (1993b). Wenngleich beide nicht auf die Dramatisierung als Teil der Dialogkultur der Renaissance eingehen oder die Stellung einer solchen Bearbeitung für den Lateinschulunterricht herausarbeiten, so weisen sie doch darauf hin, welche Relevanz die Dramen für die Rhetorik beziehungsweise Linguistik als Studiengebiete haben. Vickers streicht heraus, dass Shaw mit der Rhetorikdramatisierung nicht nur eine Verwendung als Instrument zur Vermittlung anstrebt, sondern sich ebenfalls an der Diskussion um die Vor- und Nachteile der Rhetorik als manipulativer Kraft beteiligt, sie verteidigt, aber dennoch seine Schüler vor Missbrauch warnt.

He [Shaw] wants to explain the main tropes and figures with a definition, and examples where suitable; he wants to show how they are used in life, for what social and individual purposes, good or evil. These are standard pedagogic goals. But, more original, he wants to defend rhetoric while at the same time warning his students against misuse. (Vickers 1994: 97)

Di Martino kommt in ihrer Diskussion des Grammatikstückes zu dem interessanten Ergebnis, dass Shaw zwar sicherlich beabsichtigte, lateinische Grammatik zu lehren, aber gleichzeitig auch viel Wert darauf legte, das Englische als Nationalsprache (in Abgrenzung zur Bildungssprache Latein) vorzuführen:

In his comedy, Samuel Shaw admittedly aims at the teaching of Latin grammar, but he is certainly much more concerned with the teaching of the vernacular. In fact it is mainly spoken English usage, with its wide range of variety, in which he wants to train his school-children. (Di Martino 1993b: 430)

Damit erwähnt allerdings auch sie nur indirekt eine Methode, die alles andere als selbstverständlich war, nämlich den dramatischen Dialog zur Wissensvermittlung einzusetzen. Dieser innovative Umgang mit den Möglichkeiten des Dialogs tritt allein bei Shaw zutage.

### **5.3 FORMALE UND FUNKTIONALE ASPEKTE DES DRAMATISCHEN DIALOGS**

Der dramatische Dialog in den didaktischen Dramen von *Words Made Visible* unterscheidet sich in eminenter Weise von den bisher besprochenen Dialogarten. Deutlich erkennbar liegt hier dem Gebrauchstext eine Kunstform zugrunde. Auch bei einigen der Modellkonversationen konnten Anleihen an einer literarischen Ausprägung des Dialogs, nämlich dem Prosadialog, nachgewiesen werden. Doch dabei handelte es sich im Wesentlichen um Tendenzen in der Konzeption der Modellkonversationen, nicht um eine umfassende Ausarbeitung einer literarischen Form. Gerade das gilt jedoch für die hier untersuchten didaktischen Dramen. Aus diesem Grund erweist sich die im zweiten Ka-



pitel ausgeführte Theorie zu den formalen Aspekten des Dialogs hinsichtlich einiger Besonderheiten als nur bedingt in einer Untersuchung von Dramen geeignet, da diese Erkenntnisse in erster Linie den Zugang zu normalsprachlicher – in Abgrenzung zu literarischer – Kommunikation ermöglichen. Die Behandlung des dramatischen Dialogs ist demnach an entsprechender Stelle um die Erkenntnisse der Dramentheorie zu ergänzen.

### **5.3.1 Dramatischer Dialog versus Frage-Antwort-Dialog und Konversation**

Mit dem Ziel, die besondere Qualität von *Words Made Visible* erfassen zu können, ist es wichtig, die didaktischen Dramen den anderen Typen des didaktischen Dialogs, dem Frage-Antwort-Dialog und der Modellkonversation, gegenüberzustellen. Bei beiden Formen hat sich erwiesen, dass die Dialogform bestimmten didaktischen Zielen Vor-schub zu leisten vermag: Der Frage-Antwort-Dialog durchbrach die Monotonie einer expositorischen Abhandlung durch die formale Aufteilung eines Textes in zwei Sprecherrollen. Die Konversationen setzten dagegen verstärkt auf die Schülermotivation durch lebensnahen Sprachgebrauch in realistischen Gesprächssituationen. Der nun hier behandelte dramatische Dialog vermag es nicht nur, die Möglichkeiten des didaktischen Dialogs als Lehrmethode und als Modellobjekt zu verbinden, sondern gleichzeitig die Lehrstoffvermittlung als vergnügliches Schauspiel zu inszenieren. *Words Made Visible* erweckt die Sprachtheorie zum Leben und will neben den didaktischen Intentionen auch Unterhaltungstheater sein. Allein in dieser Hinsicht ist der Anspruch an den dramatischen Dialog weitaus höher als bei den Frage-Antwort-Dialogen und Modellkonversationen.

Die Unterschiede zwischen den drei Arten des didaktischen Dialogs offenbaren sich aber auch besonders deutlich in Form und Funktion des Dialogs. Im Vergleich zur Dialoggestaltung beim Frage-Antwort-Dialog sowie der Konversationen erfüllt der dramatische Dialog nämlich besondere Funktionen. Ihm kommt die Darstellung dreier wesentlicher Aspekte eines Dramas zu, die für die anderen beiden Arten des didaktischen Dialogs eine andere Bedeutung besitzen – Figuren, Handlung und Situation. Durch das Fehlen einer vermittelnden Instanz, wie sie etwa epische Werke aufweisen, wird der Dialog zum "grundlegenden Darstellungsmodus" (Pfister 1988: 24) dieser drei Aspekte im Drama. Die fehlende Vermittlungsinstanz ist zwar auch ein Merkmal von Frage-Antwort-Dialog und Konversation, aber im Frage-Antwort-Dialog sind die dialogischen Elementarstrukturen Frage und Antwort lediglich ein Gestaltungsprinzip für einen expositorischen Text, das mit einem bewusst beschränkten Repertoire dialogischer Gestal-

tungsmittel den didaktischen Absichten zuarbeiten soll. Handlung (im Sinne von einer Veränderung der "Welt"), Situation und selbst die Dialogteilnehmer sind nicht im und durch den Dialog dargestellt (vgl. Kapitel 3). In der Modellkonversation indes erhalten Informationen zu Handlung, Situation und Figuren schon deutlich mehr Raum als im Frage-Antwort-Dialog, ihre Darstellung zählt dennoch nicht zu den eigentlichen Aufgaben des Dialogs. Die Konversationen zeigen den Dialog als Kommunikationsmittel im alltäglichen Umgang. Informationen zu den Dialogteilnehmern sowie der sie umgebenden Situation sind notwendig, weil die erst das Verständnis des Dialogs als Gespräch in einer bestimmten Gesprächssituation ermöglichen (vgl. Kapitel 4, besonders 4.3.4). Die Darstellung der drei Aspekte eines Dramas ist jedoch nicht grundlegende Funktion des Dialogs, wie es nachfolgend im Einzelnen für jedes dieser drei Merkmale aufgezeigt werden soll.

Ausgangspunkt der Untersuchungen der Frage-Antwort-Dialoge und der Konversationen bildete die Diskussion um die Merkmale unmittelbarer Kommunikationssituationen. Große Unterschiede zwischen den eben genannten Formen des didaktischen Dialogs und dem dramatischen Dialog zeigen sich hinsichtlich der Spezifikation der im Dialog agierenden Personen. In den Frage-Antwort-Dialogen traten kaum spezifizierte Kommunikationspartner auf. Im Katechismus waren gar die Sprecherrollen entsprechend den Diskursfunktionen benannt. Die Modellkonversationen hingegen offenbaren deutlich spezifizierte Kommunikationspartner – zum Teil in unterschiedlichen Graden von der Typisierung bis zur Individualisierung. Aber die Darstellung der Dialogteilnehmer erfolgt nur so weit, wie es für das Gespräch unmittelbar relevant ist. Das änderte sich beim dramatischen Dialog. Eine umfassende Darstellung der Figuren gehört zu seinen wesentlichen Aufgaben. Die *Dramatis Personae* werden über das Verhältnis zu ihren Dialogpartnern hinaus ausgeführt.

Im Drama geht es wesentlich um den Menschen als Handelnden und Erleidenden und dies auch noch da, wo der Mensch im Drama denkt. Im Dialog als literarischer Gattung dagegen geht es um die Erkenntnis, und dies auch noch im affektvollen Zusammenprall der Haltungen. Demgemäß deutet der Dialog die personale Gesamtheit des Menschen nur eben knapp an, während sie im Drama voll hervortritt. (Wildbolz 1958: 252)

Während in Dialogen wie den Konversationen, aber auch im Prosadialog die Dialogteilnehmer nur so weit umrissen sind, wie es ihre Rolle als Teilnehmer eines Gesprächs erforderlich macht, treten Figuren im Drama in ihrer Gesamtheit als Personen, die erleben, denken und aus bestimmten Motiven handeln, hervor. Den *Dramatis Personae* liegt ein ganzheitlicher Persönlichkeitsentwurf zugrunde. Somit kann es in der Untersuchung

auch nicht mehr darum gehen nachzuweisen, ob und wie die Dialogteilnehmer spezifiziert sind. Stattdessen ist zu erfragen, auf welchem Persönlichkeitsentwurf eventuell eine dramatische Figur basiert und mit welchen Mitteln dieser umgesetzt wurde (vgl. Abschnitt 5.3.3).

Grund für die umfassende Porträtierung der Dramatis Personae im Drama ist, dass sie Teil einer Handlung sind. Erst durch eine entsprechende Figurenausführung entsteht die Plausibilität ihres Agierens. Auch das ist ein Unterschied zur Konversation, vor allem aber zum Frage-Antwort-Dialog. Dort werden Informationen, die über den Inhalt der Dialogrollen Frage und Antwort hinausgehen, vollständig ausgeklammert. Folglich gibt es auch kein Geschehen oder dergleichen, dass parallel zu den Repliken abläuft (besser gesagt: der Leser erfährt nichts darüber). Wiederum findet in den Konversationen ein Annäherung an eine umfassendere Ausgestaltung statt. Aber was diese didaktischen Dialoge ausmacht, sind Replikwechsel, die zwar parallel zu verschiedenen Vorgängen ablaufen können. In diesem Fällen ist ein Geschehen *impliziert*.<sup>17</sup> Jedoch kann noch nicht von Handlung gesprochen werden. Zum einen wird dieses Geschehen der Modellkonversationen in der Rede der Dialogteilnehmer nicht *dargestellt* und zum anderen sind die Vorgänge nicht Teil eines Plots. Zu erinnern sei an dieser Stelle an das Beispiel des Jungen, der vom Vater Wein holen geschickt wird.<sup>18</sup> Die Bewegungsabläufe (Ortswechsel sowie der Auftritt des Weinverkäufers) sind in der begleitenden Dialogrede nur indirekt beinhaltet. Die übergeordnete Funktion des Dialogs bildet immer Vorführung des natürlichen Sprachgebrauchs, unabhängig davon, ob er parallel zu Handlungen jedweder Art verläuft oder nicht. Handlung im Drama meint jedoch etwas anderes. Dramen basieren auf einer Geschichte beziehungsweise dem Plot und die verschiedenen Handlungssequenzen sind Teile dieser Geschichte (Pfister 1988: 270, vgl. auch Abschnitt 5.3.2). Mittels des dramatischen Dialogs wird die Handlung dargestellt, das heißt, sie vollzieht sich in der Rede der Figuren. In diesem Sinne gilt der dramatische Dialog als "azione parlata", die gesprochene Handlung (Pirandello, in Pfister 1988: 24).

---

<sup>17</sup> Die Grenzen zwischen implizierten und dargestellten Vorgängen verwischen sich, wenn diese rein sprachlich realisiert werden. In Verkaufsgesprächen beispielsweise konstituieren die einzelnen Handlungsabläufe des häufig erwähnten Feilschens Sprechakte wie Angebot, Ablehnen des Angebots, Gegenangebot und Akzeptanz des Angebots (vgl. Kapitel 4.5).

<sup>18</sup> "Come hither John, you will doo this message wel: tel the good man of y<sup>e</sup> Rose, that he will sende mee of such wine which wee drank y<sup>e</sup> other daie at his lodging [...] run quickly are you there yet? – I will not tarie: but by what token? – You neede no token: doo only that I bid you: he will not fayle, for he knoweth mee very well. – My Maister sendeth mee to you, praying you to sende him a flaggen of the best wine that you have." (Hollyband 1573: 108)

Eng verknüpft mit dieser umfassenden Handlungsvermittlung im Drama ist eine gleichermaßen umfassend dargestellte Situation. Dramatische Handlung beinhaltet immer auch die Situation, deren Veränderung ja durch die Handlung hervorgerufen wird: Handlung ist die "absichtsvoll gewählte, nicht kausal bestimmte Überführung einer Situation in eine andere" (Hübler 1973: 10). Im Gegensatz zu Dialogsorten wie den Modellkonversationen umfasst der Situationsbegriff im Drama folglich weitaus mehr als Kontextinformationen zu den räumlichen und zeitlichen Bedingungen. Er bezieht sich auf das durch die Handlung gegebene Kräfteverhältnis zwischen den Figuren untereinander und mit Bezug auf alle weiteren Umstände (vgl. Pfister 1988: 271f.). Darüber hinaus besteht der Unterschied zwischen Situation im Drama und in den Konversationen darin, dass letztere wiederum die Situation lediglich implizieren, nicht darstellen. Aus Sprachäußerungen kann ein Leser oder Hörer die zeitlichen und räumlichen Bedingungen sowie die Konstellation der Dialogteilnehmer ableiten, aber es gehört nicht zur Funktion der Repliken, die Situation zu porträtieren, wie es beim dramatischen Dialog der Fall ist: "the portrayal of situation is just as important as the speeches." (Burke 1989: 5)<sup>19</sup> Die Schilderung der Situation ist natürlich nicht von den Reden zu trennen, wie das Zitat vermuten lässt. Die Darstellung der Situation geschieht vielmehr durch ebendiese Reden.

Mit dieser erkennbar umfassenderen Darstellung der drei Aspekte Handlung, Situation und Figuren hebt sich der dramatische Dialog von Dialogformen wie der Modellkonversation und – besonders deutlich – dem Frage-Antwort-Dialog ab. In diesem Sinne ist er der komplexeste Typus des didaktischen Dialogs. Da die Darstellungsfunktionen allein in der Dialogrede erfüllt werden, ergibt sich für die einzelnen Repliken Polyfunktionalität (vgl. Pfister 1988: 151ff.). Sie gehen nicht in ihrem propositionalen Gehalt auf. In der Normalsprache, wie wir sie für die Konversationen und Frage-Antwort-Dialoge als nichtliterarische Texte annehmen, entsprechen Äußerungen zwar ebenso mehreren Anforderungen, doch im Drama als literarischem Text ist Sprache in hohem Maße funktionalisiert. Durch ästhetische Überhöhung wird ihre Darstellungskraft und Expressivität verstärkt. Dramatische Rede ist – im Unterschied zur Normalsprache der Modellkonversationen und natürlich zum expositorischen Stil der Frage-Antwort-

---

<sup>19</sup> Wenngleich Burke damit Dialoge im Stile Lukians beschreibt, die er als "drama type of dialogue" bezeichnet, stellt er dennoch fest, dass sich für diese Formen die Grenzen zur Komödie, also dem Drama, wie wir es hier besprechen, nicht mehr eindeutig bestimmen lassen: "It is hard to decide where dialogue ends and comedy begins." (Burke 1989: 5)

Dialoge – literarisch geformt und nur so kann sie durch den Dialog die Welt innerhalb eines Dramas kreieren.

Dieser Unterschied zu den Konversationen und Frage-Antwort-Dialogen wirkt sich natürlich auch im Bereich des Spannungsfeldes Mündlichkeit – Schriftlichkeit aus, dessen Problematik hier nicht in gleichem Maße greift, wie bei den bereits untersuchten Dialogtypen. In seiner bereits mehrfach zitierten Studie zum Dialog weist auch Mukařovský indirekt auf diesen Umstand hin: "Der Theaterdialog ist also semantisch viel komplexer als ein gewöhnliches Gespräch." (Mukařovský 1967: 151) Der dramatische Dialog wird von der Normalsprache abgesetzt.<sup>20</sup> Unter Normalsprache ist die Sprache zu verstehen, die nicht literarisch geformt oder ästhetisch überhöht ist, folglich die poetische Funktion, die nach Roman Jakobson poetische von nicht-poetischen Texten unterscheidet, lediglich ein "subsidiary, accessory constituent" der Sprachäußerung ist (Jakobson 1981: 25, vgl. auch Hundsnurscher 1994: 78ff.). In besonderem Maße betrifft dieser Ausschluss natürlich die spontan gesprochene Sprache der Alltagskonversation.

[...] the dramatic dialogue is not to be considered a mere production of everyday conversation, but it uses the reproduction in order to create a special aesthetic meaning. (Fischer-Lichte 1984: 162f.)

Wenn also der dramatische Dialog durchaus die Merkmale gesprochener Sprache aufweisen kann, darf man dennoch nicht außer Acht lassen, dass es sich dabei um ein Mittel zur Umsetzung künstlerischer Absichten handelt. Komplexität, wie sie sich aus der Polyfunktionalität der dramatischen Rede ergibt, ist jedoch im spontan Gesprochenen selten, wenn überhaupt, in gleichem Maße zu erreichen.<sup>21</sup> Obgleich die Schriftsprache nichtliterarischer Texte in der Regel gleichfalls nicht die semantische Komplexität einer Figurenrede im Drama aufweist, da auch sie keine darstellerischen Funktionen, die ein vermittelndes Kommunikationssystem ersetzen würden, zu erfüllen hat, steht sie ihr dennoch näher als die gesprochene Sprache generell. Sie beide verbindet das Kriterium der Schriftlichkeit (vgl. Kapitel 2.3). Geschriebene Normalsprache und dramatische Rede unterscheiden sich allerdings durch die Bedeutung der poetischen Funktion für die Äußerungen.

---

<sup>20</sup> Was genau hinter der semantischen Komplexität steht, soll insbesondere im Abschnitt zur Dialogizität des dramatischen Dialogs (5.4) ausgeführt werden.

<sup>21</sup> Für die gesprochene Sprache natürlicher Kommunikation ergibt sich natürlich auch nicht die Notwendigkeit der Polyfunktionalität, wie sie dramatische Texte aufweisen, denn sie hat keine Aufgaben der Darstellung von Handlung, Situation und Figuren zu füllen, die jedoch dem dramatischen Dialog zukommen.

Andererseits – das Zitat von Fischer-Lichte deutete es bereits an – teilt die dramatische Rede auch Eigenschaften der gesprochenen Sprache, so zum Beispiel die gemeinsame, unmittelbar geteilte Kommunikationssituation:

Eine dramatische Rede hat mit einer normalsprachlichen Rede in einem alltäglichen Dialog das Moment der situativen Gebundenheit an das *hic et nunc* der Gesprächsteilnehmer gemeinsam; diese situative Gebundenheit setzt beide ab von der mehr oder weniger stark ausgeprägten Situationsabstraktheit narrativer und expositorischer Rede. (Pfister 1988: 149)

Eine gemeinsame Gesprächssituation verpflichtet einen Dialogteilnehmer dazu, unmittelbar auf seinen Gesprächspartner und die Situation selbst zu reagieren (wobei die Ablehnung der Gesprächsnormen, etwa durch Ignorieren oder Ähnliches, natürlich auch als Reaktion zu werten ist). Reziprozität sowie das Einbeziehen von Inhalts- und Beziehungsebene wurden unter 2.1 als wesentliche Merkmale unmittelbarer Kommunikationssituationen aufgeführt. Kommunikation im Drama entspricht in vielerlei Hinsicht realer Kommunikation, da deren Nachbildung als künstlerisches Ausdrucksmittel funktioniert.<sup>22</sup> In diesem Punkt kommt also der dramatische Dialog der gesprochenen Sprache näher, als das beispielsweise die Frage-Antwort-Dialoge in ihrer Form als formal dialogisierte, dennoch expositorische Texte vermögen.

Diese Berührungspunkte zwischen gesprochener Sprache und dramatischer Rede ergeben sich aus der Tatsache, dass der gesprochene Dialog die sprachliche Grundform des Dramas ist. Die mündliche Sprechsituation ist demnach ein Teil des dramatischen Darstellungsmodus. Dieser Modus ist mit einer Komplexität durchwirkt, die derjenigen geschriebener Sprache nahe kommt, folglich beide Formen verbindet. Hinzu kommen bei beiden Sprachformen die Besonderheiten literarischer Texte, die sich insgesamt von der Normalsprache – ganz gleich, ob mündlich oder schriftlich – absetzen. Die Unterscheidung zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch kann jedoch weitere Möglichkeiten der Untersuchung eröffnen, wenn eine der beiden Sprachformen zu Darstellungszwecken instrumentalisiert wurde, denn der Einsatz von typischen Merkmalen gesprochener Sprache kann dazu verwendet werden, die Konzeption des Dramas zu verdeutlichen wie auch Figuren voneinander abzugrenzen (vgl. Abschnitt 5.3.3). Einer Diskussion der Figurenausführung ist jedoch die Beschreibung von Plot und Handlung in den Theaterstücken voranzustellen, da ja die Figuren in deren Rahmen agieren.

---

<sup>22</sup> Das betrifft den Dialog in literarischen Werken generell: "'Basisregeln' der Interaktion [müssen] auch in literarischen Werken befolgt werden [...], sollen sie dem Rezipienten und Interpreten erkennbar bleiben." (Hess-Lüttich 1980: 10)

### 5.3.2 *Words Made Visible* – vom Dialog zum Drama

*Words Made Visible* ist das Ergebnis einer Umwandlung der Sprachtheorie in einen Plot, der dann dramatisiert und dialogisiert wurde. Um sich dem dramatischen Geschehen der Theaterstücke zu nähern, muss man demnach zuerst den Plot isolieren, das heißt die im Stück dargestellten Vorgänge und Ereignisse in ihrer Kausalität (Pfister 1988: 266f.). Der Plot der beiden Theaterstücke *Grammar* und *Rhetorick* lässt sich auf konkrete, sprachtheoretische Vorlagen zurückführen (vgl. 5.2). Gemeinsam haben beide Dramen, dass sie auf linguistische Klassifikationssysteme zurückgehen, die auf gesellschaftliche und soziale Ordnungen übertragen wurden, innerhalb derer dann – im Kontext der theoretischen Vorlage, aber an sich reale – Konfliktsituationen kreiert worden sind. Die Mittel zur Lösung dieser Konflikte bilden die eigentlichen Zentren der Theaterstücke.

Für den ersten Teil, *Grammar*, bedeutet das, dass aus der klassischen lateinischen Wortarteneinteilung heraus die im Drama dargestellte realistische Gesellschaftordnung mit den acht hierarchisch gegliederten Schichten Hochadel, Ritterstand, niederer Adel, Grundbesitzer/Pächter, Bauern, Händlern, einfachen Arbeitern und Bettlern entsteht. Die Wortartenhierarchie wird dabei jedoch nicht durch die realistische Gesellschaftsordnung ersetzt, sondern bekommt sie als zweite Bedeutungsebene zur Seite gestellt. Beide Ebenen bleiben im Stück durchweg erkennbar.

Die Konfliktsituation entsteht auf der realistischen Bedeutungsebene und wird anfänglich nur ungenau als generelle Uneinigkeit unter den acht Bevölkerungsteilen beschrieben, die aus den Besonderheiten einer jeden Bevölkerungsschicht resultiert. Mit diesen Besonderheiten rekurriert Shaw natürlich auf die sprachtheoretische Bedeutungsebene, sie werden jedoch im realistischen Zusammenhang interpretiert und sind auch nur dort als Handlungsmotivation zu verstehen. Die sich aus den Uneinigkeiten ergebende Aktion ist die Einberufung des "Committee for Peace and Pardon" (Shaw 1679: 4), mit dem unter der Leitung von Lord Lieutenant Gymnasiarches die Verhandlung gegen die acht Wortarten/Bevölkerungsschichten geführt wird. An dieser Stelle setzt das Theaterstück ein.

*Gymnasiarches*. Here's great news indeed: how happy am I, who after all the labours of life, do yet survive to see some dawning hopes of a happy establishment of this poor *Grammatical Kingdome*. His Majesty has chosen out of his most honourable Lords a Committee for Peace and Pardon, consisting of four Persons, and hath impowr'd me to hear, and finally determine all manners of grievances among *the eight Parts of Speech*; whom he doth by his Letter under his *Seal Manual*, command me to assemble before the said Judges; [...]  
(Shaw 1679: 4)

Der Plot von *Grammar* besteht also in der Beseitigung eines Zwistes, und zum Instrument der Konfliktlösung dient eine Verhandlung.

Beim zweiten Teil von *Words Made Visible, Rhetorick*, wird die Einteilung der Rhetorik auf eine königliche Familie, bestehend aus einem (bereits verstorbenen) König, seinen Söhnen, Enkeln sowie entfernten Verwandten, und das Umfeld dieser Königsfamilie, Minister, deren Söhne sowie Pagen, übertragen. Wiederum bleiben beide Bedeutungsebenen nebeneinander bestehen. Die Zweiteilung der Rhetorik in *elocutio* und *pronuntiatio* kommt in den beiden gleichgestellten Prinzen Ellogus und Eclogus zum Ausdruck. Die weitere Unterteilung der beiden Produktionsstadien repräsentieren dann die Minister sowie deren Söhne beziehungsweise Sohn und Tochter von Prinz Eclogus.

Analog zu *Grammar* ergibt sich auch in diesem Stück die Konfliktsituation auf der realistischen Bedeutungsebene, das heißt aus dem Auftrag des Königs, jeder der Prinzen solle seinen Fähigkeiten entsprechend das Reich vergrößern. Inwieweit Ellogus und Eclogus diesem Auftrag nachgekommen sind, soll beim Treffen der Prinzen und ihrer Helfer abschließend verhandelt werden, indem jeder nacheinander seine Argumente darlegt, um auf diese Weise den Opponenten von der eigenen Macht zu überzeugen.

*Eclogus.* I am heartily glad, Sir, that we are so happily met, and so well agreed to dispute this Case, tho we should disagree in the disputation of it, for if any strife can be allow'd amongst Brothers, surely it is this, to strive who shall be most officious to their Parents, or obsequious to their commands.  
(Shaw 1679: 102)

Somit ist der Plot bei *Rhetorick* ein Streit zweier Prinzen um die größeren Verdienste, und die Debatte<sup>23</sup> – wie im Stück *Grammar* die Verhandlung – das Instrument zur Lösung des Konfliktes. Beide Stücke, *Grammar* und *Rhetorick*, stellen ausschließlich die Situation der Konfliktlösung dar.

In beiden Dramen von *Words Made Visible* steht das verbale Austragen eines Konfliktes im Mittelpunkt. Mit der Debatte sowie der Argumentation vor Gericht sind die Dramen in ihrem Plot aus dialogischen Auseinandersetzungen aufgebaut. Aufgrund der Tatsache, dass lediglich ebendiese dialogischen Auseinandersetzungen zur dramatischen Darstellung gelangen, offenbart sich die Nähe von *Words Made Visible* zum Dialog. Shaw legt seinen Dramen die Konzeption von Dialogen zugrunde, gestaltet diese jedoch nach Prinzipien der Dramatik aus. Die Stücke sind daher als *dramatisierte Dialoge* zu verstehen. In diesem Sinne weist Shaw dem dramatischen Dialog eine noch be-

---

<sup>23</sup> In obigem Zitat bezeichnet Eclogus zwar die Angelegenheit als Disputation, an anderer Stelle aber auch als Debatte (vgl. Shaw 1679: 103).



deutendere Stellung zu, als er ohnehin schon in seiner Funktion als Darstellungsmodus für Handlung, Situation und Figuren hat. Der Plot ergibt sich aus den Eigenschaften von Sprache, alles dramatische Geschehen ist das verbale Austragen eines Konfliktes, und der Darstellungsmodus ist außerdem verbaler Natur. Was hier äußerst eindrücklich gezeigt wird, sind demnach die Möglichkeiten von Sprache. Sie ist Sprache und Metasprache zugleich, da durch die sprachlichen Gestaltungsmittel Sprache selbst erläutert wird. Das didaktische Potenzial der zwei Stücke wird damit natürlich außerordentlich verstärkt. Neben der Vermittlung von Sprachtheorie wird die Umsetzung ebendieser Theorie vorgeführt. Sinn und Zweck der Beherrschung von Sprachtheorie ist als motivierendes Element in die Vermittlung der Sprachtheorie eingegliedert.

Die Eigenschaft von *Words Made Visible*, zwei dialogische Konfliktaustragungen darzustellen, verweist auf die Stellung der didaktischen Theaterstücke im Kontext der Dramenliteratur der Renaissance und der Restauration. Sie unterscheiden sich nämlich von diesen durch die Abweichung von der klassischen Fünf-Akt-Struktur. Die Humanisten erhoben die Dreiteilung der dramatischen Handlung (*protasis – epitasis – katastrophe*) und die daraus abgeleitete fünftaktige Gliederung des Dramas (Exposition – steigende Handlung – Peripetie – fallende Handlung – Katastrophe) zur Norm (vgl. Weiß 1979: 84ff., auch Pfister 1988: 18 bzw. 215). Diese formalen Regeln gehen auf Aristoteles und Horaz zurück, die beide in der Renaissance zum "Grundbuch der Dichtungstheorie" avancierten (Asmuth 1994: 912). Als äußerst einflussreich auf die Formvorstellungen von Dramen erwiesen sich außerdem die im Unterricht der Lateinschulen behandelten Umsetzungen dieser Formvorgaben in den Werken der klassisch-römischen Autoren Seneca, Plautus und Terenz (Weiß 1979: 84ff.).<sup>24</sup>

Eine Unterteilung von Dramen in drei Phasen und fünf Akte verweist auf einen Plot, der sich durch mehrere (schicksalhafte) Wendungen auszeichnet. In diesem Punkt weicht Shaw von den Vorstellungen seiner Zeit hinsichtlich dramatischer Werke ab. *Words Made Visible* verbleibt bei beiden Dramen in einer Situation. Die räumlichen und zeitlichen Bedingungen verändern sich das ganze Stück über nicht. Auch die den Stücken zugrunde liegende Spannung beziehungsweise das Kräfteverhältnis zwischen den Figuren bleibt im Wesentlichen gleich. Erst nach Abschluss der Gerichtsverhandlung

---

<sup>24</sup> Die englischen Renaissance-Dramatiker haben trotz dieser "vom Humanismus vollzogenen Erhebung der klassischen Vorbilder zur absoluten Norm" bekanntermaßen keine sterilen Nachbildungen der Klassiker erzeugt (Weiß 1979: 87). Dass sie sich dennoch in diesem formalen System bewegten – wenngleich überaus innovativ –, darauf verweist auch Klotz, wenn er in der insgesamt offenen Form der Shakespeareschen Dramen Züge des geschlossenen Dramentyps, der sich strikt an oben beschriebene Formvorgaben hält, erkennt (Klotz 1992: 226).

oder nach Beendigung der Debatte<sup>25</sup> würde eine – über die eigentlichen Stücke allerdings hinausgehende – Situationsveränderung eintreten. In diesem Sinne weist *Words Made Visible* in klar erkennbarem Maße eine Affinität mit der Dialogliteratur, aber weniger ausgeprägt mit der Dramenliteratur der Renaissance auf.

Zusammenfassend sind *Grammar* und *Rhetorick* als dramatisierte Dialoge zu bezeichnen, da sie – wie der Prosadialog der Zeit auch – einzig die verbalen Auseinandersetzungen darstellen. In dieser Hinsicht sind sie äußerst eng mit der zeitgenössischen Dialogkultur verflochten. Sie gehen jedoch darüber hinaus: Im Unterschied zum Prosadialog liegen *Words Made Visible* zwei Plots zugrunde, die auf Konflikten basieren, welche wiederum zur Einberufung von Verhandlung und Debatte führen. Die dialogischen Auseinandersetzungen offenbaren demnach erkennbar dramatisches Potenzial, was ihre Bezeichnung als Theaterstücke zweifelsohne rechtfertigt. Sie weichen von der Dramenkultur des 16./17. Jahrhunderts ab, indem sie in einer gleichbleibenden Situation verharren. Diese Betonung der dialogischen Auseinandersetzung gewinnt jedoch einerseits in einem didaktischen Kontext eine größere Bedeutung, da sie neben der generellen Vermittlungsabsicht der Dramen die Anwendung der zu vermittelnden Theorie demonstriert. Andererseits ist sie Zeugnis für den hohen Standard dialogischer Gestaltung im Bereich des didaktischen Dialogs. Mit Argumentation (vor Gericht) und Debatte werden zwei zentrale Bestandteile der Renaissance-Dialogkultur dramatisiert, deren Beherrschung darüber hinaus wesentliches Ziel schulischer und universitärer Bildung ist. Zu didaktischen Zwecken den dramatischen Dialog zum Darstellungsmodus an sich bereits dialogischer Auseinandersetzung zu machen, zeugt von einer Eingliederung der für die Renaissance charakteristischen Annahme der Allmacht der Sprache in die Gebrauchsliteratur und mit dem Dialog als dem geeigneten Medium dafür.

### 5.3.3 Sprachtheorie und Figuredarstellung

Neben Handlung und Situation kommt dem dramatischen Dialog die Darstellung der Teilnehmer des Dialogs zu. Oben ist bereits darauf hingewiesen worden, dass dies ein weiteres Merkmal ist, in dem sich der dramatische Dialog von anderen Dialogformen abhebt. Während es in den Frage-Antwort-Dialogen und den Konversationen noch darum ging, ob und wie die Dialogteilnehmer spezifiziert waren, das heißt, in der Rollen-

---

<sup>25</sup> Zu einer Beendigung der Debatte kommt es bei *Rhetorick* nicht. Mit dem Vertagen der Entscheidung gewinnt das Drama den Charakter einer *offenen* Debatte und offenbart damit ein weiteres Mal seine Nähe zum Renaissance-Dialog, für den die Ablehnung eines Ergebnisses am Dialogende Qualitätsmerkmal war. In seiner Unentschiedenheit tritt die Gleichberechtigung der in *Rhetorick* kontrastierten Meinungen am deutlichsten zutage. Auf dieses Merkmal wird im Abschnitt zur dialogischen Qualität (5.4.1) detaillierter eingegangen werden.

benennung und den Repliken danach gesucht wurde, was die Gesprächspartner selbst darstellen und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, so beschäftigt sich dieser Abschnitt mit einer Figurenausführung, die weit darüber hinausreicht. Um das Geschehen in einem Stück plausibel darzustellen, bedarf es einer ganzheitlichen Porträtierung der *Dramatis Personae*, die ihren Charakter, ihr Denken und Erleben plus ihre Einstellung zu anderen Figuren einschließt, damit ihr Handeln als motiviert erscheint. Dabei erweist es sich als sinnvoll, in der Figurenausführung zwischen zwei Aspekten, nämlich der *Konzeption* des Personals und seiner *Charakterisierung*, zu unterscheiden. Pfister definiert sie wie folgt:

Wir verstehen unter Figurenkonzeption das anthropologische Modell, dass der dramatischen Figur zugrunde liegt, und die Konvention seiner Fiktionalisierung und unter Figurencharakterisierung die formalen Techniken der Informationsvergabe, mit denen die dramatische Figur präsentiert wird. (Pfister 1988: 240)

Die Figurenkonzeption beschreibt folglich den Entwurf einer Figur in ihrer Ganzheit, wohingegen sich Charakterisierung konkret auf die Mittel bezieht, mit denen dieser Entwurf im dramatischen Dialog umgesetzt wird. Aus diesem Grund muss auch eine Darstellung der Figurenkonzeption vor den Ausführungen der Charakterisierungstechniken stehen.

#### **5.3.3.1 Konzeption der Figuren als allegorische Personifikationen**

Die *Dramatis Personae* in *Words Made Visible* wurden als Personifikationen konzipiert. Mit dieser Feststellung wird jedoch nur ein Teil einer komplexen Figurenkonzeption erfasst, die insgesamt auf einem allegorischen Verfahren beruht. Die Personifikation (als rhetorischer Terminus: *fictio personae* beziehungsweise *προσωποποιία*) stellt den Ausgangspunkt dar. Mit Heinrich Lausberg ist sie als "die Einführung nichtpersonhafter Dinge als sprechende sowie zu sonstigem personhaften Verhalten befähigte Personen" (Lausberg 1990: § 826) zu definieren. Er unterscheidet die *fictio personae* durch Reden und durch sonstiges personhaftes Verhalten, wobei natürlich Reden als Teil dieses sonstigen Verhaltens nicht ausgeschlossen werden können. Dramatische Figuren, die durch Personifikation gebildet wurden, zeichnen sich sowohl durch Reden als auch durch "sonstiges personhaftes Verhalten" aus. Handeln im Drama stellt einen wesentlichen Bestandteil der Verhaltensmuster der dramatischen Personen dar, kann demnach nicht auf eine Form des Vortrages reduziert werden.

Lausberg bemerkt weiterhin, dass auch eine Form der Metapher, nämlich die verpersönlichende Metapher, zur *fictio personae* gerechnet werden kann. Sie ist eine spezielle

Art der versinnlichenden Metapher: "Die eindringlichste Form der versinnlichenden Metapher ist die Verpersönlichung [...]" (Lausberg 1990: § 559c). Da es sich im Drama jedoch nicht um nur eine Metapher handeln kann, stattdessen um die Fortführung dieser Art der Metaphorisierung, gelangt man zur Definition der Allegorie als "eine im ganzen Satz (und darüber hinaus) durchgeführte Metapher." (Lausberg 1990: § 895) Allerdings ist diese Begriffsbestimmung nur begrenzt als richtig zu bezeichnen, weil zwischen der Allegorie und der Metapher ein wesentlicher Unterschied besteht. Die Allegorie kann zwar aus einer Metapher entwickelt sein – so wie bei Shaw die grammatischen beziehungsweise rhetorischen Termini ursprünglich "Verpersönlichungen" sind. Sie besitzt aber eine Eigenschaft, die den Metaphern an sich nicht eigen ist: "Die Metapher verschmilzt zwei Bedeutungen zu einer, die Allegorie hält sie nebeneinander." (Kurz 1988: 37) Gerade dieses Nebeneinander von zwei Bedeutungen kann bei Shaw durchgehend nachgewiesen werden.

*Lego.* Well, I pray, Mr. Article, proceed to the second ground of fear that his Majesty hath against some of the Verbs, what Principles are those that some of them have that do so directly tend to rebellion.

*Article.* These are the Verbs Neuters (my Lord) that will own neither Active nor Passive Obediance to his Majesties laws, and how can these be thought fit to live in a Commonwealth?

*Verbum.* I confess, Mr. Article, they are a substantial and self-subsisting part of the Nobility, that are very loath to be made Passive. But, I pray, what need shall his Majesty ever have of making them Passive, who cannot be active against him?

(Shaw 1679: 24)

Auf der grammatischen Bedeutungsebene kommt hier die Besonderheit einer Verbgruppe zur Sprache, kein Passiv bilden zu können. Deswegen können deren Formen auch nicht als aktivisch angesehen werden. Auf der zweiten, realistischen, Bedeutungsebene steht diese grammatische Besonderheit für die Art des Gehorsams dem König gegenüber. Der Vorwurf, dass diese Gruppe der Verben – nun als Gruppe von Personen zu verstehen – weder aktive noch passive Untertanen des Königs sind, wird entkräftet. Denn genauso wenig wie sie aktiv im Interesse des Königs zu handeln vermögen, können sie zum Schaden des Königs agieren. Ein und dasselbe Merkmal ergibt somit durchgängig in zwei unterschiedlichen Kontexten Sinn.

Auch im Rhetorikteil von *Words Made Visible* werden zwei Bedeutungsebenen nebeneinander gehalten.

*Decrement.* My name is *Decrement*, Sir, but tho I am to others, I am not so to him [i.e. Prinz Ellogus]: I have been as *Incremental* to his Dominions, as my Brother *Increment* himself. By me Kingdomes and Commonwealths, as illustrious in the World, as the Sun and Moon in the Heavens, do set and wain as well as they. [...] By me the *Apostatizing* part of the World, those *Religious Renegades* fall first from *devotion*, then from *seriousness*, then from *common honesty and modesty*, till at last they renounce even *humanity* itself. To make

make short, Sir, all decaying Families, all breaking Trades-man, all withering Estates, all falling Parties are mine: and if these be not a sufficient number to be the Conquest of one single Figure, I am in a fair way to make them more; for one half of the year is mine, and one half of the Age of man.  
(Shaw 1679: 160)

Die rhetorische Auslegung führt zur Erklärung des Stilmittels der graduell absteigenden Bezeichnung eines Gegenstandes (vgl. Lausberg 1990: § 402 zu *increment*, dem Gegenteil), welches überdies anhand des Beispiels der vom Glauben Abgefallenen demonstriert wird. Die Auslegung auf einer zweiten Bedeutungsebene bezieht sich auf den persönlichen Abstieg, den charakterlichen Verfall als Ergebnis eines aktiven Zutuns der Person *Decrement*. Die Bedeutung des rhetorischen Terminus wird auf menschliche Schicksale übertragen. Durch den kontinuierlichen selbstreflexiven Bezug *Decrements* auf den Effekt des Stilmittels und auf die Person, in dessen Wirkungskreis der sukzessive Abstieg fällt, bleiben beide Bedeutungsebenen nebeneinander bestehen.

In beiden Dramen von Shaw lassen sich also zwei Bedeutungsebenen feststellen: eine grammatische beziehungsweise rhetorische Bedeutungsebene und eine Ebene, auf der sich der Sinn im Kontext einer realistischen Gesellschaftsordnung ergibt. Somit kann die Art der Personifizierung in *Words Made Visible* als allegorisch angesehen werden: "Eine allegorische Personifikation liegt [...] dann vor, [...] wenn die Personifikation rezeptionsästhetisch noch eine zweite Bedeutungsdimension erhält." (Kurz 1988: 59) Aufgrund dieser konstant zweifachen Deutungsmöglichkeiten der *Dramatis Personae* und ihrer Repliken in *Grammar* und *Rhetorick* reicht es auch nicht aus, die Figurenkonzeption lediglich als Personifikation zu beschreiben. Während sie im Kontext der grammatischen und rhetorischen Termini natürlich eindeutig Personifikationen sind, weisen sie im realistischen Kontext außerdem typisierende und individualisierende Elemente auf. Diese Aussage geht auf ein Spektrum an Figurenkonzeptionen zurück, das von eindimensionalen Personifikationen über Typen bis hin zu mehrdimensionalen Individuen reicht (Pfister 1988: 244ff.). Bezogen auf Shaw heißt das, dass die Wortarten in *Grammar* auch als Vertreter gesellschaftlicher Schichten auftreten und dementsprechend ebenfalls als Typen konzipiert wurden. Die Figuren weisen einen soziologischen Hintergrund mit den typischen Merkmalen verschiedener Gesellschaftsschichten auf.

[...] many social classes are represented and apart from their appearance and behaviour, their linguistic choices reflect different social roles, situations and also emotional status. Some of the characters – the King with all his Court of nobles, knights, gentlemen – deliver formal speeches that presumably recall courtly English. It also contains very colloquial, non-standard English dialogues, and a wide range of styles, registers, jargon of spoken English at that time. (Di Martino 1993b: 423)

Di Martino beschreibt hier treffend die sprachliche Vielfalt im grammatischen Stück von Shaw. Die folgende Sequenz ist ein Beispiel für den Kontrast zwischen ländlichem Akzent und der städtisch-aristokratischen Sprache. Darüber hinaus reflektiert es die durch einen starken Akzent evozierten Vorurteile der Edelleute gegenüber niederen sozialen Schichten.

*Introit* Philip Epirrheme.

*Epirrheme*. I understond, that your Gentlemenships has sent for me, I pray you tell me what for?

*Lego*. Friend, The Kings Majesty doth require you to appear before us, to answer his Attorney in certain matters of complaint, that he has against you Husbandmen.

*Epir*. Truly Sur, we don not use to onswer Attornys, but they usen to *onswer* for us, and for matter of complaint, I think, we hen more cause of complaint against the Kings Majesty than he has against us.

*Lego*. I doubt, my Lords, we shall find this to be a surly fellow! and therefore, if it please your Lordships, we will leave Mr. *Article* and him to deal it, for he understands the phrase of these country Bumpkins better than any of we, and knows better how to deal with them.

(Shaw 1679: 50f.)

An dieser Stelle betritt der Vertreter der Adverbien beziehungsweise der Bauern den Gerichtssaal. Seine Sprechweise unterscheidet sich deutlich von der des Lord Commissioners Lego. Unmissverständlich bringt jener seine geringschätzende Haltung zum Ausdruck, indem er die Führung des Gesprächs an Mr. Article abgibt. Ablehnung und Verachtung gegenüber Landbewohnern, ihrer Lebensweisen und Eigenarten sind Dieter Berger zufolge für das 17. Jahrhundert als typische Einstellung der städtischen Aristokratie zu werten: "Das Land und seine dialektischen Sprechweisen standen in diametralen Gegensatz zum konversationalen Urbanitätsideal." (Berger 1978: 43) Die Landbevölkerung – und das schließt den Landadel, die *country squires*, ein – galt als ungebildet, schlecht erzogen und tölpelhaft. In der zeitgenössischen Dramenliteratur, vor allem in der Restaurationskomödie, erscheint sie folglich "als Prototyp der komischen Figur, als hinterwäldlerischer Tölpel, auf den man verächtlich hinabsah." (Berger 1978: 44) Die Bezeichnung "country Bumpkin" ist in diesem Zusammenhang gebräuchlich.<sup>26</sup> Hier verweist sie in besonderem Maße darauf, wie nah sich Shaw am Konversationsideal seiner Zeit und dessen literarischer Umsetzung bewegt und es sich zunutze macht. Auch in *Words Made Visible* wird die mangelnde Bildung des Bauern und seine Sprechweise für komische Zwecke instrumentalisiert. Der Fortgang des Gesprächs zeigt das.

---

<sup>26</sup> Vgl. Bergers Ausführungen zu den "country bumpkins" in der Restaurationskomödie (Berger 1978: 145ff.).

*Audio.* [...] Mr. *Article*, I pray let us know what it is that you have to object against the *Adverbs*.

*Epir.* Now I understand, yo are all on yo *Lords*; I wish yo may prove better than sum that I know. But for onswering jections, I was nere bred to it, therefore, I pray, your Lordships, not to use me so harshly as to put me to onswer jections.

*Art.* Nay Goodman *Epirrheme*, their Lordships do not expect any Scholastical discourse from you. Only you must answer to some things that are charged upon you by the Kings Majesty.

*Epir.* In troth, Sir, the Kings Majesty has laid so great charges on us aw ready that we know not how to onswer to onny more.

(Shaw 1679: 51)

Mit der Darstellung von Einfältigkeit und daraus resultierenden Missverständnissen wird das komische Potenzial der bäuerischen Figur ausgenutzt. Als Vertreter der Bauernschaft charakterisiert sie einen ganzen Stand. Wie sich die Aristokratie durch gepflegten Umgang, die Bettler durch dreiste Aufdringlichkeit ausweisen, so sind die Bauern eben einfältig. Als Folge des allegorischen Personifikationsverfahrens erhält jede Bevölkerungsschicht typisierende Merkmale, womit die Figurenkonzeption in *Grammar* weit über die Eindimensionalität, wie Pfister sie für die Personifikation annimmt (Pfister 1988: 244), hinausreicht.

Im Rhetorikteil von *Words Made Visible* ist es schwieriger, über die Personifikation hinausreichende Figurenkonzeptionen zu bestimmen. Das Personifikationssystem, das auf der realistischen Bedeutungsebene im Wesentlichen aus Familienbeziehungen besteht, also die Konstellation der Figuren beeinflusst, bietet weniger Möglichkeiten zur doppelten Konzeption. Jede dramatische Figur in *Rhetorick* weist allerdings individualisierende Merkmale auf. Da sich jedoch diese Merkmale aus den rhetorischen Termini ergeben, die die *Dramatis Personae* darstellen, kann nur bedingt von einer Figurenkonzeption Individuum gesprochen werden. Stattdessen sollte man von äußerst detailliert ausgebauten Personifikationen ausgehen.

*Symbole.* I carry about with me a Catalogue too continually, a Catalogue of all the most notorious vicious profligate persons that have been in all Ages.

*Eclog.* Not for imitation, I hope.

*Symb.* Oh no, Sir, [...] but for the lessening of wickedness amongst men [...]. When I meet with any person overwhelm'd either with mans censures, or his own sense of wickedness; I presently turn him to the example of some notorious person that has infinitely outdone him; and so aggravate that example, that the poor man thereby is very much comforted, and scarce appears to be an offender.

(Shaw 1679: 150f.)

Das individuelle Merkmal der Personifikation Symbol, einen Katalog mit Beispielen der größten Lasterhaftigkeit mit sich zu führen, ist die Übertragung der Funktionsweise eines rhetorischen Stilmittels in konkrete Anschaulichkeit. Es dient zur Verdeutlichung des personifizierten Begriffes, weil aber dieses Merkmal die Figur von anderen absetzt,

ruft es gleichzeitig einen Eindruck von Individualität hervor. Somit erhält die Verkörperung sprachtheoretischer Termini in *Rhetorick* ansatzweise individualisierende Merkmale, in *Grammar* indes erkennbar typisierende Merkmale. Die Figurenkonzeption von *Words Made Visible* kann demzufolge für keines der beiden Stücke als eindimensionale Personifikation bezeichnet werden. Stattdessen liegt ihr ein allegorisches Verfahren zugrunde, infolgedessen die *Dramatis Personae* neben der lebendigen Darstellung der Sprachtheorie Sinn in einem realistischen Bedeutungszusammenhang offenbaren.

### 5.3.3.2 Figurencharakterisierung und Lehrstoffvermittlung

Die eben beschriebenen Figurenkonzeptionen werden durch verschiedene Techniken der Charakterisierung im Drama umgesetzt und so dem Publikum beziehungsweise Leser vermittelt. Die Möglichkeiten der Figurencharakterisierung unterteilt sich in figural und auktorial, die beide noch einmal nach expliziten und impliziten Techniken unterschieden werden können (Pfister 1988: 250ff.). Auktoriale Figurencharakterisierung bezeichnet eine Art der Informationsvergabe, deren Ursprung auf eine dem Drama übergeordnete Instanz zurückgeht, das heißt den Autor, wohingegen sich die figuralen Techniken auf die Figurencharakterisierung durch die Figuren selbst bezieht. Für Personifikationsdramen sind *auktoriale Formen der Charakterisierung* von besonderer Bedeutung, da sie jene Techniken umfassen, die am deutlichsten auf die Figuren als Personifikationen hinweisen. Gemeint sind damit vor allem die Benennung der Figuren sowie ihre Einbettung in ein System.

Eine explizite Art der auktorialen Charakterisierung liegt dann vor, wenn die dramatischen Figuren durch ihre Namen definiert werden. Als allegorische Personifikationen tragen sie in *Grammar* den Namen eines Terminus sowie die Bezeichnung ihrer Standes. Die Vertreter der acht Wortarten werden nach griechischer Tradition benannt – Sir John Onoma, Mr. Antonome, Metock, Epirrheme, Syndon und Prothese. Mit der Ausnahme der Verben (im Griechischen *ῥῆμα*; im Stück aber lateinisch *verbum* benannt) und der Artikel ist das die Wortartenklassifikation, wie sie Dionysius Thrax bereits 100 v. Chr. aufgestellt hat (vgl. Robins 1991: 39). Dort galten die Interjektionen nicht als eigenständige Wortart und dementsprechend tritt im Drama deren Vertreter erst einmal unter dem Namen Ptocharches, Führer der Bettler, auf, nicht aber wie die anderen unter der Bezeichnung Interjektion. Im Verlauf der Handlung bekommt er jedoch seinen eigentlichen Namen, Euge (lat., für *eu* ["schön!"]), zugewiesen, der wie die Namen des verbleibenden Personals aus einem Wort der entsprechenden Wortart besteht. So heißen die Lords als Mitglieder der Verben Lego, Audio oder Possum, die Händler als Kon-



junktionen Vel und Ergo, die Präpositionen/Arbeiter Præ und Pone, und von den Interjektionen treten Heu, Io und Væ auf.

Mit dieser Art der Bezeichnung der Figuren, insbesondere der acht Vertreter der Wortarten, verweist Shaw gewissermaßen im Vorbeigehen auf die Geschichte der Wortartenklassifikation. Mit der griechischen Benennung nimmt er auch bereits einen Teil des Lehrstoffes in den höheren Stufen einer Lateinschule vorweg, wo mit dem Griechischunterricht begonnen wurde. Namen wie Ptocharches oder das englische Article (von Mr. Article, der die Anklagen verliert) verdeutlichen, dass es Wortklassen gibt, die außerhalb des lateinischen, griechischen, aber auch eines englischen Klassifikationssystems der Wortarten stehen. Darüber hinaus wird bereits in der Benennung der Figuren auf die zweite – die realistische – Bedeutungsebene verwiesen. Im Personenverzeichnis steht hinter jeden Namen des Beklagten die Bevölkerungsschicht zusammen mit der Wortart, die durch diese Figur vertreten wird:

Sir <i>John Oneme</i>	{ The Representative of }	Knights or Nouns
Mr. <i>Antonome</i>		Gentlemen or Pronouns
<i>John Metock</i>		Yeomen or Participles
[...]		

(Shaw 1679: *The Names of Speakers*)

Die allegorische Art und Weise der Personifikation kommt somit bereits zum Ausdruck, wodurch die Figuren mit ihren Namen als Personifikationen von Fachbegriffen *und* als Mitglieder einer bestimmten Bevölkerungsschicht definiert werden.

In *Rhetorick* tragen die Figuren ebenfalls die Namen der Begriffe, die sie verkörpern. Aufgrund der Tatsache, dass sie jedoch einzeln auftreten, um sich individuell zu präsentieren, ergeben sich die oben genannten Möglichkeiten zu theoretischen Überlegungen in geringerem Maße. Shaw bevorzugt offensichtlich eine überwiegend griechische Benennung und weicht in diesem Punkt von den Gewohnheiten der Rhetoriken, die zu großer Zahl das Lateinische verwandten, ab. Die rhetorischen Produktionsstadien heißen beispielsweise im Stück *ellogus* und *eclogus* statt wie üblich *elocutio* und *pronuntiatio*. Wenngleich nicht bekannt ist, inwieweit die Schüler mit den griechischen Ausdrücken vertraut waren, so kann eine solche Verfahrensweise in der Figurenbezeichnung die Möglichkeit bieten, aufgrund des Effekts eines rhetorischen Stilmittels, der in der Selbstpräsentation ja beschrieben wird, den Terminus herauszufinden – eine Arbeitsweise, die auch in der Schule beim Studium der klassischen Autoren Anwendung findet. Am Originaltext müssen die Schüler Aufbau und Struktur erkennen können. Sie müssen in der Lage sein, konkret zu benennen, mit welchen Mitteln ein Autor seinen Text ges-

taltet hat. *Rhetorick* weist auf jeden Fall das Potenzial auf, die Stilmittel einzeln und unabhängig voneinander zu üben.

Wo explizit auktoriale Charakterisierungstechniken wie die Figurenbenennung bereits erste Hinweise auf didaktische Intentionen geben, zeigt sich bei einer implizit auktorialen Technik in weitaus stärkerem Maße das didaktische Potenzial. Unter implizit auktorialer Charakterisierung fällt die Konstellation der Figuren. Bei Personifikations-systemen spielt dieser Aspekt eine besondere Rolle, da durch den Systemzusammenhang die einzelnen Personifikationen weiter präzisiert werden (Pfister 1988: 244). Demzufolge ist auch die Figurenkonstellation in *Words Made Visible* wesentlich. Die Relationen der Dramatis Personae zueinander spiegeln nämlich die Klassifikationen der Fachgebiete Grammatik und Rhetorik wider, die wiederum zentraler Bestandteil im Lehrstoff der Lateinschulen sind. Unter Zuhilfenahme einer zweiten Bedeutungsebene verkörpern die acht Bevölkerungsschichten in *Grammar* die achteilige Wortartenhierarchie beziehungsweise die zwei Prinzen und ihre Helfer in *Rhetorick* die Untergliederung zweier rhetorischer Produktionsprozesse. Auf diese Weise erreicht Shaw zweierlei: zum einen die Vermittlung der bereits erwähnten Klassifikation der Grammatik und Rhetorik und zum zweiten eine erste Definition der Figuren, also der Fachbegriffe als Teile dieser beiden Systeme. Die implizit auktoriale Charakterisierungstechnik Figurenkonstellation steht in *Words Made Visible* somit eindeutig im Dienste der Lehrstoffvermittlung.

Das trifft gar in größerem Maße auf die *figuralen Charakterisierungstechniken* zu. Figurale Formen der Charakterisierung beziehen sich auf die expressive Funktion der Repliken. In der Figurenrede werden die Figuren beschrieben. Auch diese Art, Figuren zu präsentieren, lässt sich nach expliziten und impliziten Ausführungen unterteilen. Obgleich die auktorialen Charakterisierungstechniken für Personifikationsdramen eine große Relevanz besitzen, sind es im besonderen Fall von *Words Made Visible* die explizit figuralen Formen der Figurendarstellung, die eine tragende Rolle für die beiden Stücke spielen, da sie neben ihrer eigentlichen Funktion, die Dramatis Personae zu beschreiben, zum Element des dramatischen Geschehens werden und gleichzeitig die eigentliche Lehrstoffvermittlung übernehmen.

Die explizite Art der Informationsvergabe erfolgt durch Eigen- und Fremdkommentar. Durch den Eigenkommentar charakterisiert sich eine dramatische Figur selbst. An dieser Stelle ist vor allem das Stück *Rhetorick* anzuführen. Bei einer Konzeption eines Theaterstücks als Debatte, in der die Darstellung von Wesen und Wirkungskreis der

Figuren zur Entscheidung eines Streits um die Vorherrschaft beitragen, wird der Eigenkommentar zum zentralen Element des dramatischen Geschehens. Die Darstellung der Figuren *ist* das dramatische Geschehen. Dementsprechend detailreich charakterisieren sich die Dramatis Personae:

*Sarcasm.* [...] I am that *Figure* by whom men insult over any that are miserable; and do pretend to be the most cutting *Figure* of any that are employ'd in my noble Prince his service. Would you *frui pæna*, would you take pleasure in tormenting men, and frame their groans into laughter to your selves? There is no way so effectual as to upbraid them with their misery: and to do it ingeniously (which Art I teach men) still adds to the pleasure.

*Eclogus.* You a *Figure*? You a Monster. What Brother, do you commission *inhumanity* for the gaining of *men*?

*Ellogus.* If he do not give a rational account of himself and his actions, I will call in his Commission, and make him into a *Cipher*, as you phrase it.

*Sarcasm.* And at the same time depopulate the greatest part of your Dominions. Do not all *Tyrants* act by me; who take pleasure to hear the groans and outcries of all those whom they please to make miserable? Do not all the *military Commanders* act by me; who put their Souldiers upon hard service, and yet they hang them if they run away from it? Do not many *Princes* act by me; who first beggar their people and then go about to perswade them, that it is neither for their own safety nor the Kingdomes, that the Subjects should be rich?  
[...]

(Shaw 1679: 172f.)

Sarcasm führt diese Aufzählung noch ein ganzes Stück weiter, indem er "Landlords", "Tenants", "grave Doctors", "Lawyers", "Pedagogical Monarchs" und "even that sweet sex" als Beispiele für seinen Wirkungskreis nennt (Shaw 1679: 173-175). Alle 26 Stilmittel, die Ellogus zur Demonstration seiner Macht anführt, präsentieren sich auf diese Weise. Gemeinsam haben diese Ausführungen, dass sie mit gleichlautenden Phrasen wie "I am that figure whereby/by whom ..." beginnen. Diese Einheitlichkeit ist natürlich beabsichtigt, denn damit verweisen sie auf ihren Definitionscharakter. In die Rede der Figuren sind die Lehrbuchdefinitionen eingepasst. Der gesamten Figurencharakterisierung liegt in *Rhetorick* eine Vermittlungsabsicht zugrunde. Die Exposition des Lehrstoffes erfolgt durch diese Eigenkommentare der Dramatis Personae.

Gleiches gilt für *Grammar*. In der Verteidigung gegen die Anklagen charakterisieren sich die Figuren und mit ihnen ihre ganze Wortklasse. Der Unterschied zu *Rhetorick* liegt darin, dass in *Grammar* auch der Fremdkommentar, die zweite explizite Art der figuralen Charakterisierung, zum wesentlichen Bestandteil wird. Wenn die Wortarten vor Gericht zitiert werden, sehen sie sich erst einmal mit einer Anklage konfrontiert. Die erste Darstellung der Figuren erfolgt demnach nicht durch die betroffenen Figuren selbst, sondern durch andere Figuren, das heißt durch den Fremdkommentar. Dieser als Anklage formulierte Fremdkommentar bewirkt jedoch als Reaktion eine Selbstdarstellung – den Eigenkommentar.

*Article.* Truly, my lord, the charge that I have against them [die Nomen] is much of the same nature with that I have already produced against the *Verbs*, and the first here is their infinite *numbers*. [...]

*Sir John Onoma.* Your Lordship knows right well we have but two *Numbers*, whereas the *Nouns* both in the Eastern and Western World, have three, so that we have more cause to complain that to be complained of in this matter.

*Lego.* But of your two *Numbers* one is *Plural*, and what would you have more? this takes in as many as you please.

*Sir Joh.* Therefore, my Lord, we are well enough content, and did not intend to trouble your Lordships with any Complaints. But my Lords, be our *Number* as great as it will, I humbly conceive his Majesty hath no cause of Complaint. We are no more than it hath pleased his Majesty to dubb. And if his majesty will needs make a *Noun* of every thing, that can be *seen, felt, heard, or understood*, how should the Kingdome choose but be full of *Knights*? (Shaw 1679: 31f.)

Die Klage gegen die Nomen, dass sie von grenzenlos großer Anzahl sind, wird erwidert, indem Sir John Onoma das Numerussystem erläutert: es gibt ja eigentlich nur zwei Numeri. Überhaupt ist die ganze Anklage absurd, da es nicht die Schuld der Nomen sei, dass sie so viele sind, sondern die des Königs, der – und dann folgt die Lehrbuchdefinition der Nomen (vgl. Lily/Colet 1549: 1) – "every thing, that can be *seen, felt, heard, or understood*" zum Ritter schlägt, also zum Nomen macht. Durch eine Erklärung der Eigenschaften der Nomen charakterisieren diese sich selbst. Weil diese Erklärung auf die Anklage hin erfolgt, ist sie durch die Handlung im Drama motiviert und demnach als wesentlicher Teil der Handlung zu verstehen. Wie bei *Rhetorick* auch erfordert die Konzeption des Dramas die ausführliche Charakterisierung, und wie bei *Rhetorick* auch vollzieht sich in der Figurencharakterisierung das dramatische Geschehen.

Ergänzt wird diese explizite Figurencharakterisierung durch implizite Formen der figuralen Darstellungsmöglichkeiten. Dazu zählen insbesondere "sprachliches Verhalten: Idiolekt/Soziolekt/Dialekt/Register/stilistische Textur", aber auch nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten (Pfister 1988: 252). In *Grammar* fungieren die impliziten Techniken zur Charakterisierung der Figuren als Mitglieder einer Bevölkerungsschicht. Erinnerung sei an dieser Stelle an die Auszüge aus der Verteidigung des Bauern im Abschnitt zur Figurenkonzeption (S. 294) und in der Beschreibung der Dramen (S. 265f.), dessen starker Akzent ihn deutlich von der Sprache der Gerichtsführenden abhob. Besonders augenscheinlich, aber auf andere Weise als durch ihren Dialekt unterscheiden sich auch die Bettler/Interjektionen von anderen Figurengruppen. Das Gericht beschuldigt sie der Unverschämtheit und sieht sich kurz darauf mit der den Bettlern vorgeworfenen Ablehnung jedweder gängigen Konversationsvorstellung konfrontiert.

*Audio.* Where wast thou born?

*Væ.* I know not where I was born, how should I remember since I was born?

*Aud.* But Sirrah, your Mother can remember where she bore you, cannot she?

*Væ.* I think, I have heard her say I was born under a *Crab-tree in Nun-flat Hedges*.

*Aud.* Like enough, for thou retainest the nature of a *Crab* to this day. Sirrah, you are a stiff *Rogue*, and would better become a house of Correction than this Court.

*Væ.* *At te Jupiter male perduit cum auribus asininis.* I hope I shall sit and sing under a hedge, when an hundred such Lords as you will be hang'd upon the Trees with your *ὑτακίσσακον* gravity.

*Article.* Sirrah, do you curse the Kings Commissioners!

*Væ.* *Abisis in malam rem & tu pessime utilitigator.* I shall have a tongue left me to beg my living with, when yours will be cut out out for lying.

*He puts on his hat, and goes away grumbling.*

(Shaw 1679: 83)

Der ausgesprochen unkooperative Gesprächsstil des Bettlers Væ offenbart sich nicht nur in der Frechheit, die Befragung durch Lord Commissioner Audio in Frage zu stellen ("how should I remember since I was born?"), sondern natürlich vor allem in den Beleidigungen, die er den Lords entgegenwirft. Im Einklang mit seinen Worten steht das nonverbale Verhalten. Statt abzuwarten, bis das Gericht ihn entlässt, nimmt er nach seiner letzten Beleidigung einfach seinen Hut und geht. Das erscheint als besonders auffällig, da die Auf- und Abtritte der anderen Beschuldigten in der Regel erst nach Aufforderung geschehen und vor allem von Verbeugungen begleitet sind, wie der Nebentext anweist: "*Introit* Præ, and bows." oder "*He* [Utinam] bows. *Exit*" (Shaw 1679: 77, 63 und passim).

In *Rhetorick* indes dienen die impliziten Formen der Charakterisierung zur Verdeutlichung des rhetorischen Terminus, den die Figur verkörpert. In die Definition des Stilmittels, mit der sich eine Figur präsentiert, wird die Anwendung ebendieses Stilmittels eingefügt. Auf diese Weise zeigen sie praktisch, was sie theoretisch erläutern:

*Ecphonese.* [...] I am that *Figure* whereby men insert *Interjections* (and oh! the vast number and several kinds of them!) into their discourse. [...] Be me the passionate Lover in his dumb solitude, is still courting his absent *Idol*; and if she be present, and he must needs use articulate complements, non easier to be found, nor likelier to prevail than, *O faciem pluram! O nova figura oris!*

(Shaw 1679: 163f.)

Epanorthose würzt seine Rede ebenso "mit sich selbst".

By me, Sir it is that all men correct themselves, and retract anything that they have done or said; so that all the honest penitents in the World are my Votaries. My Votaries! Pardon me that phrase, Sir, I mean my noble Prince, his, whose Instrument I am for their recovery. Is any thing acted imprudently, or spoken rashly? By me mens actions are ratified and words recanted [...].

(Shaw 1679: 165f.)

Da die Anwendung des Stilmittels zum Merkmal des Sprachstils wird, gehört die Technik zu den impliziten Darstellungsmöglichkeiten. Sie sind natürlich durch den Eigenkommentar der Figur bedingt und unterstützen damit die explizite Charakterisierung,

indem die Aussage (die Definition des Fachbegriffes) im Stil des Ausgesagten (durch die Anwendung des definierten Begriffes) gehalten wird.

Wie die Ausführungen zeigen, weist *Words Made Visible* eine erstaunlich große Bandbreite möglicher Charakterisierungstechniken auf. Das ist offensichtlich eine Folge seiner Natur als didaktisches Theaterstück. *Grammar* und *Rhetorick* zielen nicht allein darauf ab, durch die Aufführung zu leben, der Unterhaltung zu dienen, sondern fungieren gleichfalls als Textvorlage für die Vermittlung von Lehrstoff. In dieser Hinsicht erscheint es als besonders effektiv, die Stücke so zu konzipieren, dass die Exposition des Lehrstoffes – in der Figurendarstellung umgesetzt – das dramatische Geschehen ausmacht. Zwangsläufig erhalten die Personifikationen mehr Tiefe als moralische Stücke, wo die Verkörperung lediglich eine Tugend oder ein Laster im Kontrast zu anderen darstellt (vgl. Pfister 1988: 244).<sup>27</sup> Shaw baut außerdem bei seinen beiden Dramen nicht wie ein Gros der zeitgenössischen Dramenliteratur auf einen dynamischen, handlungsorientierten Plot, sondern auf die weitaus passendere, weil dem Thema zuträglichere, Dramatisierung zweier Dialogszenen, nämlich der Gerichtsverhandlung und der Debatte. Die Betonung der Figurenausführung rechtfertigt sich durch das dramatische Geschehen, das die ausführliche Präsentation der Stilmittel in *Rhetorick* wie auch die Argumentation um die Besonderheiten einzelner Worte und Wortarten in *Grammar* verlangt. Mit der besonderen Konzeption der Stücke schafft sich Shaw die Freiräume für eine unterhaltende Übertragung der Sprachtheorie "to the Lives and Manners of Men" (so der Titel) und gleichzeitig für die innovative Aufbereitung des Unterrichtstoffes, der damit in der Tat das wird, was nach Lausberg die "Verpersönlichung" generell bewirkt: "sie unmittelbar dem Empfinden eingänglich [ist] in sinnlicher Vergegenwärtigung" (Lausberg 1990: § 559c). Damit werden zwei Ziele verbunden: die Theaterstücke arbeiten der Lehrstoffvermittlung zu und sie bereiten den Schülern Vergnügen.

#### 5.4 DIALOGIZITÄT DER DRAMATISCHEN REDE

Wenn an einigen Stellen in diesem Kapitel der dramatische Dialog als eine der komplexesten Dialogformen bezeichnet wurde, dann bezieht sich diese Feststellung nicht nur auf seine verschiedenen Darstellungsfunktionen, sondern auch auf seine dialogische Qualität. Laut Mukařovský konstituiert den dramatischen Dialog "ein überaus kompli-

---

<sup>27</sup> Konkrete Beispiele für einseitig konzipierte Personifikationen finden sich in dem Universitätsdrama *Lingua, or the Combat of the Tongue and the Five Senses for Superiority* (1607). Dort treten Figuren wie Mendacio (lat., "Lüge") oder Somnus (lat., "Schlaf") auf, die im Wesentlichen allein entsprechend ihrer Bezeichnung agieren: Mendacio lügt und Somnus schläfert alle ein. Zum Universitätsdrama vgl. Smith 1923: 1-48 und Butler 1990: 148ff.

ziertes Zusammenspiel der Bedeutungen [...], das sich auf mehreren Ebenen abspielt" (Mukařovský 1967: 152) Diesem komplizierten Zusammenspiel auf mehreren Ebenen soll sich im Folgenden aus zwei Richtungen genähert werden: Einerseits wird die grundsätzliche Konzeption der Stücke als dramatisierte Dialoge betrachtet und in Zusammenhang mit der Dialogkultur der Renaissance gestellt (5.4.1). Obgleich *Words Made Visible* erst 1679 als gedruckte Ausgabe vorliegt, also nicht in die eigentlichen Renaissance fällt, offenbart sich dennoch eine deutlich erkennbare Anbindung in der Gestaltung der Stücke an diese Zeit. Andererseits soll in diesem Kapitel die Dialogizität von *Words Made Visible* als dramatische Dialoge untersucht werden (5.4.2). Die Ergebnisse aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit, angewandt auf die besondere Kommunikationssituation dramatischer Dialoge, decken ein großes Spektrum dialogischer Möglichkeiten auf, die besonders im Hinblick auf die didaktischen Absichten des Werkes interessant sind.

#### **5.4.1 Der offene Dialog als Grundkonzeption von *Words Made Visible***

Das dramatische Geschehen in *Words Made Visible* basiert auf zwei Formen dialogischer Auseinandersetzung, nämlich der Debatte und der Gerichtsverhandlung (vgl. 5.3.2). Bei genauerem Blick auf diese dramatisierten Auseinandersetzungen zeigt sich deren Affinität zu wesentlichen Eigenschaften der Renaissancedialogkultur, für die die Pluralität der Standpunkte im Dialog bei prinzipieller Gleichwertigkeit dieser Position und der Verzicht auf eine abschließende Exposition einer als einzig wahr angenommenen Meinung typisch ist (vgl. Kapitel 1), alles in allem also dem, was einen *offenen* Dialog ausmacht. Die Unterscheidung zwischen offen und geschlossen geht auf Volker Klotz zurück, der offene und geschlossene Formen in der Dramenliteratur nachweist (vgl. Klotz 1992). Der offene Dialog führt die dargestellte Auseinandersetzung nicht zu einem Ende. Keiner der im Dialog vertretenen Standpunkte setzt sich durch und spiegelt als einzig richtige Position die Auffassung des Autors wider. Die Konfrontation mehrerer Standpunkte wird im Dialog als dauernder Zustand – in Abgrenzung zu einmaligen, auflösbaren Konfliktsituationen – inszeniert.

Am deutlichsten tritt die Umsetzung dieser Merkmale in *Rhetorick* hervor. Im Kontext eines Streits um die größeren Verdienste bringt Shaw eine Debatte auf die Bühne, deren zwei Opponenten sich gegenseitig bedingen. Der eine kann seine Kraft nicht ohne den Anderen entfalten. Der Konflikt zwischen beiden wird also unauflösbar. Nichtsdestoweniger demonstrieren beide Disputanten ihre Wirkungskraft, nicht jedoch ohne im-

mer wieder ihre Interdependenz, folglich die Unauflösbarkeit des Konflikts anzuschneiden.

*Eclogus.* Are you that flearing Youth, that has done me so much mischief by counterfeiting my Daughter *Voice* and my Son *Gesture*, whereby you have many times endanger'd their reputation?

*Irony.* I doubt you speak *Ironically*, Sir: you mean that it doth endanger my reputation to counterfeit them. For I do not think there is any person in the World (under my noble Sovereign Prince *Ellogus*) to whom more honour is of right belonging than to *Irony*. Sure I am that both your Daughter *Voice* and your Son *Gesture* would be very plain and homely things, were it not for some *Ironical* dissimulation which they have borrow'd of me.

*Eclog.* How man? They borrow of Thee?

*Iron.* Yes, Sir, they borrow of me; [...] If I did not spirit them, *Voice* would be a pitiful *Babble*, and *Gesture* a miserable *Gesticulation*.

(Shaw 1679: 116f.)

Die Ironie bedient sich vielleicht mehr als jede andere Stilfigur Eclogus' ureigenster Mittel, Stimme und Gestik. Während Eclogus Irony beschuldigt, den Ruf seiner beiden Kinder zu gefährden, behauptet Irony seinerseits, dass jene ihren Charme und ihre Ausdruckskraft ihm zu verdanken hätten. Wer bedient sich nun wessen? Die Frage kann nicht entschieden werden, denn jeder hat schlagende Argumente für seinen Standpunkt, womit die Diskussion im Patt enden würde. Also fährt Irony im Stück fort, von seinen Taten nur noch die aufzuzählen, die der Stimme und Gestik nicht bedürfen, und Eclogus beschränkt sich darauf, diese zu kommentieren.

Die Aufzählung der Taten, um sie vom Opponenten in der Debatte kommentieren zu lassen, offenbart die durch die Konzeption des Theaterstücks bedingte Begünstigung längerer Reden. Im Streit um die Vorherrschaft müssen die Stilmittel über ihre Taten *berichten*. Die formal monologische Replikart Bericht<sup>28</sup> ist in der Situation verankert. Gleichzeitig erscheint sie aber auch vom didaktischen Standpunkt aus für genaue Definitionen der Stilfiguren, ergänzt durch Beispiele und Ähnliches, notwendig zu sein. In dieser Hinsicht stellt sich die Konzeption natürlich vielmehr als eine gelungene Verbindung von Form und Zweck dar als ein Manko in der Dialogisierung und Dramatisierung. Zumal die monologische Form der einzelnen Repliken durchaus nicht auch eine monologische Qualität birgt, sondern in großem Maße von dialogisierenden Redeelementen wie rhetorischen Fragen Gebrauch macht (vgl. Kapitel 5.4.2).

Das Ende von *Rhetorick* gestaltet Shaw mit einem Kunstgriff, indem er Eclogus' große Möglichkeit, nun seinerseits die Wirkungskraft der ihm zur Verfügung stehenden Mittel zu demonstrieren, ungenutzt lässt und stattdessen diesen Moment vertagt. Damit verweist Shaw nicht nur darauf, dass die Fortsetzung der Debatte im Grunde unerheb-

---

<sup>28</sup> Dass die Repliken lediglich der Form nach Monologe sind, führt der folgende Abschnitt (5.4.2) detailliert aus.



lich ist, da der Streit ohnehin unauflösbar ist, sondern er verdeutlicht die grundsätzlich offene Natur des Stücks. Selbst die Explikation der Unauflösbarkeit, der Unmöglichkeit einer Entscheidung bildet nicht den Abschluss. Dafür wird die Möglichkeit, die Debatte jederzeit wieder aufzunehmen und fortzuführen, aufrechterhalten. In dieser Form entspricht *Rhetorick* als Theaterstück aus der zweiten Hälfte des 17. Jahrhundert ganz dem prinzipiell "dialogical temper of the Renaissance" (Müller 1999: 211). Wie die Renaissance-literatur allgemein weist es "the character of an open dialogue, an ongoing debate" (Ebd.) auf.

*Grammar* scheint indes mit dem offiziell deklarierten Abschluss der Verhandlung und vor allem mit der arrangierten Hochzeit zwischen Doce und Amandi eher eine geschlossene Form aufzuweisen. Doch der Eindruck täuscht. Die Uneinigkeiten zwischen den Wortarten, um derentwillen diese Verhandlung überhaupt erst einberufen wurde, werden nämlich nicht geklärt, sondern die Situation wird vielmehr befriedet. In ihren Verteidigungsreden geben die Beschuldigten gute Gründe für die scheinbaren Missstände an, und das Gericht zeigt sich einsichtig. Die Eigenarten jeder Wortart, die zur allgemeinen Unzufriedenheit führten, bleiben unangetastet. Die abschließenden Reden, mit denen die Beklagten vom Gericht entlassen werden, haben folglich eher den Charakter von Ratschlägen, nicht von Urteilen.

*He [Lord Verbum] bows and offers to depart*

*Doceo.* Nay, my Lord, before you go, I pray you allow me the boldness of a wholesome word of advice to your Lordship to be communicated to the rest of the *Nobility*. You *Verbs* are the Kings principal subjects, though you are not all *Principal Verbs*. His Majesty esteems you rather as his friends and *Couzins* than his subjects. I pray esteem him rather as your Father than your Master. As you would be honoured by your inferiours, so honour him. There is a kind of *Treason* in pride; yea and in a prodigal spending of your time, wits and Estates is all of *disloyalty* towards your Prince. Sacrifice not that to your own pleasure, which you owe to him and your Country. Let every one of you reckon that he is a Father of his Country, and take the poor to be your Family: in a word, I commend you all this short motto *Nobilitas sola est atque unica virtus*.

*Verb.* I do heartily accept, and shall affectionately recommend your Lordships grave advice. *[Exit.*

(Shaw 1679: 28)

Eindringlich wie dieser Ratschlag erfolgen nicht all Reden, mit denen die Vertreter der Wortarten beziehungsweise der Stände vom Gericht entlassen werden. Phillip Epirrhem, der Vertreter der Adverbien beziehungsweise Bauern, wird beispielsweise mit den Worten verabschiedet: "Thou seem'st to be a harmless fellow, I think thou maist go thy wayes." (Shaw 1679: 56) Gemeinsam haben jedoch diese Ratschläge und guten Worte zum Abschied, dass sie die Situation im Stück nicht verändern. Im Grunde trägt die Gerichtsverhandlung vor allem zu größerer Toleranz gegenüber den Eigenarten Einzel-

ner bei. Strafen für besondere Merkmale und Verhaltenweisen ergeben sich in der Regel nicht, wenn man von einer Ausnahme, und zwar Stockschlägen für rüpelhaftes Verhalten einmal absieht, dessen sich Adverb/Bauer Castor Pol und die bettelnden Interjektionen Væ, Io und Heu schuldig machen.

Obgleich also die Streitigkeiten erst einmal beigelegt wurden, besteht nach wie vor jene Pluralität, die ursprünglich Auslöser für die Verhandlung war. Mit dieser – nun gerichtlich anerkannten – Gleichwertigkeit der Standpunkte liegt folglich auch *Grammar* eine offene Form des Dialogs zugrunde. Diese Struktur tritt jedoch nicht so deutlich zutage, wie das bei *Rhetorick* der Fall ist, da sich ja scheinbar alle Konflikte in Wohlgefallen auflösen und die Hochzeit von Doce mit Amandi, den Kindern zweier Gerichtsführender, den glücklichen Ausgang manifestiert. Die Verbindung *doce amandi* (im Stück explizit mit dem Ziel "to propagate *Amors* in the World" arrangiert [Shaw 1679: 90]) weist zusätzlich darauf hin, dass die Konfliktsituation vielmehr befriedet als gelöst wurde.

#### 5.4.2 Dialogizität auf mehreren Kommunikationsebenen

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits die besondere Kommunikationssituation im dramatischen Dialog erwähnt. Diese ergibt sich durch eine Erweiterung des Kommunikationssystems, das nicht mehr wie bei den Modellkonversationen und Frage-Antwort-Dialogen, aus Hörer und Sprecher bestand.<sup>29</sup> Stattdessen kommt nun noch das Publikum hinzu, womit sowohl für die Rede der einzelnen Figuren als auch für die Figurenrede insgesamt eine zusätzliche Kommunikationsrichtung entsteht. Diese verschiedenen Ebenen der Bedeutungsübertragung können in Anlehnung an Pfister als inneres und äußeres Kommunikationssystem bezeichnet werden (vgl. Pfister 1988: 20ff.). Im inneren Kommunikationssystem steht der Dialog der dramatischen Figuren. Das äußere Kommunikationssystem umfasst den (im Text implizierten sowie den realen) Autor, der mit seinem dramatischen Text zum Rezipienten (wiederum als implizierten und als intendierten Leser)<sup>30</sup> spricht. Die Figurenrede erhält damit von vornherein das Potential für mehrere Perspektiven, weil Funktion und Bedeutung einer Replik in den beiden Kommunikationssystemen nicht übereinstimmen muss:

---

<sup>29</sup> In den entsprechenden Kapiteln zu diesen Dialogformen (vgl. 3 und 4) wurde auch auf die Adressaten der didaktischen Dialoge hingewiesen. Diese Ausrichtung konstituiert jedoch nicht wie im Drama ein weiteres Kommunikationssystem.

<sup>30</sup> Diese Unterscheidung zwischen der realen und idealisierten Form des Autors beziehungsweise Rezipienten soll hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt werden. Im Folgenden spielt sie keine Rolle, denn das äußere Kommunikationssystem wird als Ganzes und in Abgrenzung vom inneren gesehen.

Die für eine einzelne Replik geltende Relationierung und Hierarchisierung der Funktionen im inneren Kommunikationssystem deckt sich dabei im Normalfall nicht mit der Relationierung und Hierarchisierung im äußeren Kommunikationssystem, sondern es treten wichtige Funktionsdiskrepanzen auf. (Pfister 1988: 152)

Für die Dialogizität im inneren Kommunikationssystem kann stark auf den Beobachtungen des vorangegangenen Kapitels zu den Konversationen aufgebaut werden. Dort wiesen die Gesprächsbeiträge zwei – wenngleich nebeneinander existierende – Arten von Dialogizität auf (vgl. Abschnitt 4.4). Zum einen lagen semantische Wendungen an den Replikgrenzen, wodurch sich das Dialogische in der Alternation der Rede offenbarte, und zum anderen zeigten sich innerhalb einer Replik semantische Wendungen, was die Dialogizität unabhängig von formalen Kriterien bewies und besonders ein Merkmal von Dialogen war, in denen Meinungsverschiedenheiten ausgetragen wurden. Mit der Gerichtsverhandlung und der Debatte als klar erkennbar zwei Formen, Meinungsverschiedenheiten auszutragen, geben sich natürlich beide Arten des Dialogischen zu erkennen. Die dialogische Qualität des Replikwechsels der dramatischen Figuren lässt sich durch die Alternation der Rede mit semantischen Wendungen an den Replikgrenzen nachweisen.

*Mr. Article returns and Castor Pol following him brought by three or four Souldiers [...].*  
*Lego.* What, must you be hald before the the Kings Commissioners, Sirrah.  
*Castor Pol.* *Ita me Dij Diæque omnes bene ament ut vos omnes Nebulones crumeni-mulgas odio habeam.*  
*Doceo.* What Sirrah, can you not forbear *Swearing* before the Kings Commissioners.  
*Pol.* And has the King given you, Sir, a power over my *Tongue*, which he himself never had?  
*Article.* Yes fellow, you must know the King has power over your *Tongue*, and so have his Commissioners.  
*Pol.* I would they had a power over your's too Mr *Laywer*, to tye you from lying as well as me from *Swearing*, and see who would be a Beggar first.  
(Shaw 1679: 118)

Castor Pol, angeklagt des beständigen Fluchens, begegnet dem Gericht feindselig. Auf Fragen antwortet er nicht etwa, sondern stellt die Autorität des Lord Commissioners in Frage. Als Mr. Article daraufhin feststellt, dass der König wie auch seine Kommissäre sehr wohl Macht über Castor Pol ausüben könnten, wandelt dieser die Bemerkung in eine Beleidigung um. Deutlicher können die Standpunkte nicht kontrastiert werden. Mit jeder Replik erfolgt eine semantische Wende zur vorherigen Replik und konstituiert damit das Dialogische an diesem Wortwechsel. Jeder der hier agierenden dramatischen Figuren ist Repräsentant einer Perspektive, die mit jeder Replik von anderen Perspektiven abgesetzt wird.

Wie in den Ausführungen zur Dialogkonzeption erläutert wurde, zeigt *Words Made Visible* eine Affinität zu formal monologischen Repliken. In *Rhetorick* bezieht sich die-

se Feststellung auf die Replikform Bericht, in *Grammar* auf Reden zur Anklage, Verteidigung und Verurteilung (letztere mit der Illokution von Ratschlägen, weniger Bestrafungen, wie wir gesehen haben). Gerade diese dramatischen Monologe weisen natürlich die Tendenz zu semantischen Wendungen innerhalb einer Replik auf. In der Tat ist es eher die Regel als die Ausnahme. In diesen Fällen äußert ein Sprecher mehr als nur eine Perspektive. Repräsentant einer Perspektive und die Perspektive selbst können demnach nicht gleichgesetzt werden, wie es im oben stehenden Beispiel möglich war. Aufgrund der Pluralität der Sinnpositionen innerhalb eines dramatischen Monologs bergen die Repliken trotz ihrer monologischen Form eine dialogische Qualität. Shaw nutzt diese Technik häufig und legt Figuren Reden in den Mund, die auf dialogischen Prinzipien basieren, wenngleich sie in ihrer Form dem Monolog nahe stehen.

*Prolepsis.* [...] I am that Figure, Sir, by whom Men wearily foresee, and foreseeing battle the Argument of their Adversaries. And what can make more for the Rhetorical Dominions than to confute men at a Distance, and conquer them before we come at them. You have heard, I presume, what multitudes the Priests and Jesuits have of late years converted and confirm'd: all which they owe wholly to me, who have taught them a trick that they may sit at home and confute the Hereticks, that are a thousand miles off, as effectually as if they were disputing with them hand to hand. [...] Do they not deal very candidly and generously too, when they allow their Adversary all the advantage he can pretend to, and give the Devil his due: But perhaps our Adversary will say thus and thus: and, I pray, what will they say? you may be sure nothing but what themselves are well prepar'd before to answer. They will raise no Devil but what they are sure they can lay again. [...] But this is not all, nor the greatest neither that I can perform.  
(Shaw 1679: 130ff.)

Die Stilfigur Prolepsis durchzieht ihre Rede mit dialogisierenden Elementen: rhetorische Fragen, Vorwegnahme möglicher Einwände des Opponenten (rhetorischer Terminus: Prolepsis!) sowie die direkte Anrede des Gesprächspartners bei gleichzeitigem Selbstbezug, sodass die Abgrenzung des Ich vom Du kontinuierlich zum Ausdruck kommt. Im Eingehen auf den Gesprächspartner, auch wenn dieser über eine weite Strecke hinweg nicht zum Zuge kommt, werden voneinander unabhängige Perspektiven geäußert. Am Beispiel einer rhetorischen Frage wie "And what can make more for the Rhetorical Dominions than to confute men at a Distance, and conquer them before we come at them." zeigt sich, wie der zuhörende Dialogteilnehmer in die Rede impliziert, seine Perspektive in die Rede integriert wird. Die Frage wird natürlich so gestellt, dass nur eine Antwort richtig erscheint, und diese Antwort unterstützt die eigene Argumentation.

Praktisch nebenbei demonstriert Prolepsis die im 16./17. Jahrhundert überwiegend praktizierte und unterrichtete Technik der Argumentation – *in utramque partem disserrere* (Buck 1996: 32, vgl. auch Sloane 1993). Mehrere Standpunkte in einer Auseinander-

setzung werden in die Rede integriert – im Fall der Prolepsis "vorweggenommen" (Lausberg 1990: § 855) –, um die eigene Position zu stärken.<sup>31</sup> Mit dieser Form der dialogischen Reden veranschaulicht Shaw auf ganz eindrückliche Weise das, was Ottmers als den "grundlegenden dialogischen Charakter der Rhetorik" bezeichnet:

Sie [die Rhetorik] geht aus dem urdemokratischen Prinzip der Wechselrede hervor, wenn-  
gleich jeder Redner zunächst einmal sein eigenes Parteiinteresse verfolgt und natürlich sei-  
nen Standpunkt durchsetzen will. (Ottmers 1996: 19)

Die Notwendigkeit einer rhetorischen Darlegung des eigenen Standpunktes ergibt sich erst aus der Existenz einer Gegenmeinung, so dass die Kontrastierung zweier oder mehrerer Sinnpositionen, die ja das Dialogische konstituieren, das Wesen der Rhetorik ausmacht. In dieser Hinsicht, und das gilt sowohl für *Grammar* als auch für *Rhetorick*, ist es besonders apart, die Macht der Rhetorik als dialogischen Vorgang durch formal monologische Reden in einer dramatischen Situation, der die Konzeption einer dialogischen Auseinandersetzung zugrunde liegt, zu demonstrieren.

Damit treten wir aus dem inneren Kommunikationssystem heraus. In *Words Made Visible* als didaktischem Drama ist das äußere Kommunikationssystem zwischen Autor und Rezipient, vermittelt durch das Werk, von besonderer Bedeutung. Da die Theaterstücke neben ihrem Unterhaltungswert ebenfalls didaktische Absichten aufweisen, ist zu erwarten, dass eine spezifische Formung der Texte durch den Autor erfolgte, um den Lehrstoff den Schülern zugänglich zu machen. Eine offensichtliche Art dieser Formung wäre es, zusätzlich ein vermittelndes Kommunikationssystem (etwa in Gestalt von Kommentatorfiguren) einzuführen, durch welches der Autor den Lehrstoff als einzig richtigen Standpunkt von etwaigen anderen absetzt. Dass dies in *Words Made Visible* nicht der Fall ist, haben bereits die Ausführungen zur Konzeption der Dramen als offene Dialoge gezeigt. Dass dennoch eine Vermittlung von Lehrstoff, also dialogische Kommunikation im äußeren System stattfindet, ermöglicht das allegorische Personifikationsverfahren. Diese Art der Dialogizität konstituiert sich dadurch, dass in jeglicher Figurenrede zwei Bedeutungen mitschwingen.

*Article.* My Lord, his Majesty is ready to blame their [der Partizipien] fickleness and unsteadiness of mind in matters of Opinion: One while they take part with the *Verbs*, and another while with the *Nouns*, and another while they seem to hold a correspondence with them both.

*John Metock.* I hope your Lordships will not impute this as a fault to the *Participles*, which this Gentleman objects against them. We are cast into a world, wherein a man cannot make

---

<sup>31</sup> Müller führt in diesem Zusammenhang die Explikation dieser Technik bei Thomas Lodge (*A Defence of Poetry* [1579]) an: "It pities me to consider the weakness of your cause; I wyll therefore make your strongest reason more strong, and, after I have builded it up, destroy it again." (in Müller 1999: 211).

sure of any one Friend. Therefore we think it is a prudent, and not dishonest course to keep in with as many as we can, so long as they are faithful to the Kings Majesty, and not tainted with any disloyalty.  
(Shaw 1679: 47f.)

Im *Grammar* werden die Partizipien angeklagt, wankelmütig zu sein, weil sie sich sowohl wie Verben als auch wie Nomen verhalten können.<sup>32</sup> Im inneren Kommunikationssystem trägt dieser Vorwurf die Bedeutung, in der Wahl der Freunde oder Verbündeten unentschieden und damit auch potenziell unloyal gegenüber den Partnern zu sein. Der Vertreter der Partizipien entkräftet den Vorwurf, indem er darauf verweist, dass man heutzutage in einer Welt lebt, die Beständigkeit und Loyalität in einer einzigen Freundschaftsbeziehung nicht garantiert oder belohnt. Als Folge davon versucht man halt, sich einen möglichst großen Freundeskreis zuzulegen – der natürlich nur aus getreuen Untertanen des Königs bestehen darf.

Die Dialogizität im inneren Kommunikationssystem bildet der Wortwechsel der dramatischen Figuren, deren Rede im Kontext realistischer, menschlich-sozialer Verhaltensmuster einen Sinn ergibt. Für die Figuren besteht Plausibilität ausschließlich im Kontext dieser konkreten sozialen Gesellschaft. In diesem Zusammenhang werden Perspektiven geäußert und kontrastiert, wie es oben bereits ausgeführt wurde. Jede einzelne dieser Perspektiven tritt jedoch aus dem inneren Kommunikationssystem heraus und eröffnet den Rezipienten ihre zweite Bedeutungsdimension. In dieser zweiten Bedeutung besagt der Replikwechsel, dass sich Partizipien wie Nomen, aber auch wie Verben verhalten können, eine Eigenschaft, die mit Blick auf das Flexionsschema sowie in der Übersetzungsarbeit nicht übersehen werden darf.

Mit dem Wissen um grammatische beziehungsweise rhetorische Lehren im Hinterkopf kann das Publikum folglich den Austausch der Perspektiven auf einer anderen, sprachtheoretischen, Ebene verfolgen. Diese kontinuierlich separat zugängliche Ebene, auf der die Sprachtheorie exponiert wird, übernimmt die eigentliche Vermittlungsarbeit. Sie gehört zum äußeren Kommunikationssystem, weil sie als zweite Bedeutung jeder Replik den Figuren selbst nicht zugänglich ist. Im inneren Kommunikationssystem spielt lediglich deren Übertragung auf die realistischen Verhältnisse eine Rolle, die Sprachtheorie an sich aber nicht.

---

<sup>32</sup> Die Wortwahl der Anklage, "take part with the Verbs [...]", ist wiederum ein schönes Beispiel für die jeden einzelnen Aspekt einschließende Übertragung der Grammatik auf das Menschliche. Denn der Vorwurf ergibt sich nicht nur aus den grammatischen Besonderheiten der Partizipien, sondern er bezieht sich ebenso auf eine weitere Bedeutung des griechischen Begriffes für das Partizip (*μετοχή*), nämlich Teilnahme und Gemeinschaft.

## 5.5 ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Dieses Kapitel sollte vor allem zwei Punkte in den Vordergrund rücken: der dramatische Dialog hat einen wichtigen Platz unter den Dialogformen aus dem Sprachunterricht inne, und unter Ausnutzung aller Möglichkeiten verfasste Shaw didaktische Dramen, deren Wert sich nicht erschöpfend über bekannte Vorteile des Dialogs erschließt, in denen stattdessen diese Vorteile zusammengeführt werden. Auf diese Weise entstehen erhebliche synergetische Potenziale.

Bezüglich des dramatischen Dialogs im Sprachunterricht fiel auf, dass in der Forschung häufig recht undifferenziert vorgegangen wurde. Es ist wichtig zu unterscheiden, ob man vom Schultheater oder von Dramen als Unterrichtstexten spricht. Das Schultheater bezeichnet eine öffentliche Aufführung mit einer Schule als Ausrichter und den Schülern als Darstellern. Die gezeigten Stücke sind dann als Schuldramen zu bezeichnen, wurden sie doch (besonders gegen Ende des 16. Jahrhunderts) eigens für diesen Zweck geschrieben. Dagegen sind Dramen als Unterrichtstexte nicht eigens für den schulischen Gebrauch geschrieben worden. Im Lehrbetrieb griffen die Schulen auf Texte bekannter und geschätzter Autoren zurück. Daraus mag sich zum großen Teil auch die Vernachlässigung dieser Unterrichtsmethode in der Besprechung didaktischer Dialoge erklären.

Insgesamt gesehen, besteht zwar eine Tradition des Schultheaters, welches über einige Zeit hinweg sehr erfolgreich und auch sehr einflussreich auf die Entwicklung des englischen Dramas war, aber es besteht keine Tradition von didaktischen Dramen im Schulunterricht. Dadurch unterscheidet sich der dramatische Dialog von den Frage-Antwort-Dialogen und den Modellkonversationen, bei denen eine solche Tradition aufgezeigt werden konnte.

Die große Ausnahme bilden die beiden Stücke in Shaws *Words Made Visible*. Sie bedürfen besonderer Aufmerksamkeit, da in ihnen die Leistungen des Dialogs verbunden wurden. Das betrifft sowohl allgemeine Dialogeigenschaften als auch didaktische Vorteile bei der Arbeit mit Dialogen. Bei den Dialogeigenschaften ist vor allem die dialogische Qualität bei Shaw hervorzuheben. Mit einer Konzeption der Theaterstücke als offene Dialoge stehen *Grammar* und *Rhetorick* zweifelsfrei der Dialogkultur der englischen Renaissance sehr nahe, für die die bestehende Pluralität der Standpunkte charakteristisch ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Theaterstücke auf dialogischen Auseinandersetzungen basieren, konnten gleichfalls die Erkenntnisse zur dialogischen Qualität aus Kapitel 4 nutzbar gemacht werden. Sowohl Dialogizität der alternierenden Rede

als auch die Dialogizität im Meinungsaustausch, das heißt, formal monologische Repliken bergen dialogische Qualität, waren im inneren Kommunikationssystem nachzuweisen. Darüber hinaus ermöglicht das allegorische Personifikationsverfahren, Dialogizität zu integrieren, wo das bei den anderen Arten des didaktischen Dialogs nicht zu realisieren war. Jede Replik eröffnet zwei Perspektiven, von denen eine in der "Welt" des Dramas, also im inneren Kommunikationssystem, dialogische Reaktion auf eine vorausgehende Äußerung ist, die andere Perspektive dagegen aus dem inneren Kommunikationssystem herausreicht und dem Publikum/Leser als Teil des äußeren Kommunikationssystems zusätzlich Bedeutungen erschließt. Mittels dieser Technik realisiert Shaw die Vermittlung des Lehrstoffes, da diese zweite Bedeutungsebene kontinuierlich im Kontext der Fachgebiete Grammatik und Rhetorik Sinn ergibt. In diesem Kontext hat natürlich die didaktische Funktion des Textes maßgeblich Einfluss auf dessen Dialogizität genommen. Doch im Gegensatz zu den Katechismen aus dem ersten Kapitel ist es hier der dialogischen Qualität nicht abträglich.

Die didaktischen Leistungen des Dialogs verstand Shaw ebenso zu bündeln. Ausgehend vom in der Renaissance anerkannten pädagogischen Nutzen, mit Schuldramen Gestik und Modulation der Stimme auszubilden, konnten wir auch feststellen, dass eine Verwendung im Unterricht für die beiden Theaterstücke höchst wahrscheinlich ist. Der Dialog fungiert dann als Lehrmethode. Aber im Unterschied zu den Katechismen aus Kapitel 3 wurde dem an sich undialogischen Lehrstoff nicht eine Frage-Antwort-Struktur aufgestülpt, sondern er wurde aufwendig dramatisiert. In der Dramatisierung konzentriert sich Shaw auf eine Situation – das ist die Debatte und die Gerichtsverhandlung. Der Verzicht auf einen wendungsreichen Plot, wie er in der zeitgenössischen Dramenliteratur vorherrschend ist, erlaubt es Shaw, der Figurenausführung mehr Beachtung zu schenken, denn da liegt die eigentliche Darstellung des Lehrstoffes. Die Figurendarstellung konstituiert in *Words Made Visible* das eigentliche dramatische Geschehen. Infolgedessen rechtfertigen die Situationen Debatte und Verhandlung die ausführlichen Präsentationen der Figuren durch Eigen- und Fremdbeschreibungen und ermöglichen so die Ausführung der Sprachtheorie. Auf diese Weise verbindet Shaw die didaktische Notwendigkeit mit den Anforderungen, die eine gelungene Dramenkonzeption verlangt, nämlich durch den dramatischen Dialog Handlung, Situation und Figuren darzustellen.

Indem Shaw also darauf verzichtet, seine Theaterstücke nach den Formvorstellungen der Dramenliteratur zu gestalten, eröffnet er sich die Möglichkeit, didaktische Ziele mit



dramatischen Mitteln umzusetzen. Form und Zweck werden mithin zusammengeführt. Auch bei den Modellkonversationen stand die Ausgestaltung der Dialoge den didaktischen Absichten nicht im Wege. Doch im Gegensatz zu *Words Made Visible* bildeten Form und Zweck von vornherein, nämlich durch den Zusammenfall von Lehrobjekt und Vermittlungsinstrument, eine enge Verbindung. Diese Verbindung musste im Fall der didaktischen Dramen erst hergestellt werden.

Alles in allem bietet *Words Made Visible* somit ein eindruckvolles Beispiel sprachlicher Anwendungsmöglichkeiten. Die Potenziale der Sprache werden doppelt ausgeschöpft. Zum einen als Darstellungsmedium: Sprachtheorie wird vermittelt und gleichzeitig durch die Versinnlichung leichter zugänglich gemacht. Neben diesen Darstellungsfunktionen steht auch die konkrete Vorführung. Die zu vermittelnde Sprachtheorie wird in der Gestaltung des dramatischen Dialogs eingesetzt und so ihr Gebrauch demonstriert. In Form und Qualität dieser dramatischen Dialoge finden sich alle Aspekte wieder, die zuvor für die Dialogformen aus den anderen Kapiteln herausgearbeitet wurden. Aus diesem Grund ist der dramatische Dialog die komplexeste Dialogform mit didaktischer Funktion. Im Zusammentreffen dieser Innovationen wird aber auch eines besonders deutlich: dem dramatischen Dialog ist im Vergleich zu anderen didaktischen Dialogen des 17. Jahrhunderts der didaktische Anspruch nicht abträglich. Als Folge der Versinnlichungskraft, mit der Shaw die sprachtheoretischen Termini personifiziert hat, sowie ihrer mehrdeutigen dialogischen Rede als Allegorien entstanden zwei Dramen, die bis heute einzigartig sind.

## 6 RESÜMEE

Im Mittelpunkt dieser Arbeit standen didaktische Dialoge aus dem Sprachunterricht des 16. und 17. Jahrhunderts in England. Der gewählte Zeitraum umfasst die Spätphase der Renaissance einschließlich der Restaurationszeit (1660-1688) und den sich anschließenden zwölf Jahren bis zur Jahrhundertwende. Dieser große Zeitraum ist für eine Untersuchung von Gebrauchstexten wie den didaktischen Dialogen nötig, weil sie die Integration der in der Renaissance neu entstehenden Vorstellungen in das Alltagsleben voraussetzt. Die "Veralltäglichung" von Innovationen findet jedoch versetzt zur eigentlichen Bewegung statt, so dass es noch gegen Ende eines Entwicklungsprozesses zur Beeinflussung von den Alltagspraktiken kommt, die hier im Zentrum standen. Hinzu kommt, dass sich nicht nur der neue Ideenreichtum der Renaissance erst im Alltag niederschlagen muss, sondern gleichfalls die technischen Neuerungen. Wir hatten uns erinnert, dass der Buchdruck im 16. Jahrhundert noch immer ein verhältnismäßig neues Verfahren ist, von dem nur bestimmte Teile der Gesellschaft profitieren. Gerade aber die Herstellung von Lehrbüchern, die für Lehrer und Schüler gleichermaßen zur Verfügung stehen, setzt erst zu Beginn der für unsere Untersuchung relevanten Periode ein. Die großzügig bemessene Zeitspanne, vom Anfang des 16. bis zum Ende des 17. Jahrhunderts, konnte es demzufolge ermöglichen, in gleichem Maße die gerade beginnende Produktion von Lehrbüchern (und damit auch Lehrbuchdialogen), die Festigung der von der Renaissance beeinflussten Sprachlehre im Alltag sowie erste Entwicklungsprozesse in die Untersuchung zu integrieren.

Den Gegenstand der Untersuchung bildeten didaktische Dialoge. Diese Textsorte wurde aufgrund ihrer zweckbestimmten Natur ausgewählt. Der Dialog in der Renaissance ist vornehmlich Medium der Gelehrtenwelt und nimmt dort eine besondere Stellung ein, die sich nicht zuletzt aus der Verwendung dieser Diskursform bei den hoch geschätzten Vorbildern Platon und Cicero ergibt. Der Dialog eignet sich nach Meinung der Humanisten vortrefflich zur Darstellung kontroversen Gedankenguts, da in der Unverbindlichkeit eines Gesprächs mehrere Standpunkte vorgetragen werden können, ohne dass zwangsläufig einer dieser Standpunkte hervorgehoben werden muss. Die prinzipielle Gleichwertigkeit verschiedener Positionen wird zum Qualitätsmerkmal des Renaissancedialogs. Die Frage, die sich nun hinter dem Vorgehen verbirgt, zweckbestimmte Dialoge zu untersuchen, lautet: Setzen sich die in der Renaissance aufkommenden Dialogvorstellungen auch in der Alltagsliteratur, fernab vom literarisch-gelehr-

ten Diskurs durch? Es sollte untersucht werden, ob die Dialoge der Renaissance ebenfalls der "Veralltäglichen" unterliegen, denn erst damit kann der Dialog als wirkliches Epochenphänomen bezeichnet werden.

Die Textsorte der didaktischen Dialoge wurde in der Untersuchung auf Dialoge aus dem Bereich der Sprachlehre begrenzt. Sprachunterricht erhält in der humanistischen Erziehung einen besonderen Stellenwert. Lateinunterricht ist der zentrale Bestandteil der Schulbildung, gilt doch diese Sprache als Tor für jede weitere Art des Wissenserwerbs. Mit der gestiegenen Bedeutung der Landessprachen bei gleichzeitig gewecktem Interesse an fremden Ländern und Kulturen entwickelt sich zu Beginn des 16. Jahrhunderts auch der Unterricht moderner Fremdsprachen zum wesentlichen Bildungselement der mittleren und oberen Bevölkerungsschicht. Damit stellt die Sprachlehre als Anwendungsgebiet didaktischer Dialoge einen ebenso wichtigen wie großen Lebensbereich im Alltag dar. Dialoge aus dem Sprachunterricht sind vielfältig und weisen verschiedene Funktionen auf. Zudem wurde traditionell im Sprachunterricht viel mit dialogischen Arbeitsmitteln gearbeitet. Daher ergab sich die Möglichkeit, die Leistungen des didaktischen Dialogs – in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen, aber im selben Anwendungsgebiet – zu vergleichen sowie die Unterschiede der Renaissancedialoge zu ihren Vorläufern aufzudecken.

Wenn also der Dialog tatsächlich die vorherrschende Textsorte in der Renaissance ist, dann zeigt er sich auch in Bereichen und Texten, die nicht im Zentrum seines ursprünglichen Einsatzortes, dem literarisch-gelehrten Diskurs, stehen. Extreme dialogischer Kommunikation, wie sie Sprachlehrbuchdialoge zum Teil sind (beispielsweise in Gestalt der dialogisch überformten, an sich jedoch expositorischen Grammatikabhandlungen), erweisen sich in diesem Zusammenhang als besonders aussagekräftig. In ihnen können die Möglichkeiten dialogischer Gestaltung mit den Zwängen didaktischer Intentionen konkurrieren. Was als wesentliche Eigenschaften des Dialogs gilt, wird dennoch zum Vorschein kommen.

Indirekt zum Hauptvermittlungsziel des Sprachunterrichts, den Gebrauch der Fremdsprache zu lehren, verläuft bei der Arbeit mit Dialogen immer auch eine Vermittlung dialogischen Verhaltens an sich. Die Didaktik der Fremdsprache ist dann zugleich eine Didaktik des Dialogs. Je nach Ausgestaltung der didaktischen Dialoge weist sich der Dialog also nicht nur als Teil der Renaissancekultur aus, weil er in alltäglichen Bereichen wie dem Sprachunterricht überhaupt in Erscheinung tritt, sondern weil er dabei

indirekt zum Ziel ebendieses Unterrichts wird. Bei einer grundlegend dialogisch ausgerichteten Sprachvermittlung steht die Sprache als Kommunikationsmittel im Zentrum.

Die Untersuchung didaktischer Dialoge bringt einige Besonderheiten mit sich. Ausgehend von der Betonung, die in der Renaissance auf spezifische Dialogeigenschaften gelegt wird, sowie der vielfach zum Ausdruck gebrachten Geringschätzung didaktischer Dialoge, sollte zuvörderst die Dialoghaftigkeit der Texte untersucht werden. Diese Erkenntnisse waren dann im Kontext der zweckbestimmten Entstehung zu interpretieren. Die umfassende Einbindung der didaktischen Dialoge in Traditionen sowie ihre Anwendungsbereiche ist dazu Voraussetzung. Diese Vorgehensweise erwies sich in zweierlei Hinsicht vorteilhaft. Erstens ermöglichte die Methode, die Dialoge trotz ihrer Vielfalt in nur einem Beschreibungsmodell zu untersuchen, den direkten Vergleich der Dialogeigenschaften untereinander. Zweitens verweisen die Abweichungen vom Beschreibungsmodell des Dialogs darauf, wo die didaktischen Absichten Einfluss genommen haben. Mit der Verbindung dieser beiden Möglichkeiten ließ sich die Einordnung der didaktischen Dialoge in die Dialogkultur der Epoche erreichen.

Eine weiterer Bestandteil der Vorgehensweise ist die Unterteilung der didaktischen Dialoge in drei Gruppen, die bereits erste Beschreibung der Dialogtypen ist. Das Differenzierungskriterium zwischen den ersten beiden Erscheinungsformen des didaktischen Dialogs ist formaler Natur, die Unterschiede selbst reichen jedoch über die Form hinaus. Der Frage-Antwort-Dialog unterscheidet sich von der Modellkonversation durch seine Eigenart, ausschließlich aus Fragen und Antworten zu bestehen. Verschieden sind aber auch die Funktionen und Anwendungsgebiete der Dialoge. Frage-Antwort-Dialoge sind als Instrument der Vermittlung theoretischer Inhalte fester Bestandteil des Unterrichts in den Lateinschulen, wohingegen die Modellkonversationen als wirklichkeitsgetreue Muster des natürlichen Sprachgebrauchs zum Wesensmerkmal der sich herausbildenden Didaktik moderner Fremdsprachen werden. Von diesen beiden Erscheinungsformen des didaktischen Dialogs unterscheidet sich wiederum der dramatische Dialog. Dramen gehören an sich nicht zu den didaktischen Dialogen, wenngleich sie einen großen Anteil der im Lateinunterricht zu bearbeitenden Lektüre ausmachen. Zwei spezielle Erscheinungsformen wurden hier jedoch behandelt, da sie deutlich erkennbar eine didaktische Funktion aufweisen.

Der *Frage-Antwort-Dialog* ist unter den drei Dialogarten am weitesten von den zeitgenössischen Dialogvorstellungen entfernt. Als dialogische Überformung ursprünglich expositorischer Texte stehen sich hier didaktische Intentionen und die Gestaltungsmög-

lichkeiten des Dialogs entgegen. Folglich zeigte die Untersuchung, dass die Lehrbuchverfasser die Dialogform und die dialogische Qualität entsprechend den didaktischen Anforderungen modifiziert haben. Entstanden ist ein Typus des didaktischen Dialogs, der im Wesentlichen nur Merkmale des Dialogs aufweist, die nicht im Konflikt mit der angestrebten Verwendungsabsicht stehen beziehungsweise die ihr zuarbeiten. Dazu zählen insbesondere die rein formale Untergliederung der Ausgangstexte in Fragen und Antworten, die den Text in kleinere Sinneinheiten aufbricht. Abweichungen von gängigen Dialogvorstellungen sind indes besonders in der dialogischen Qualität zu bemerken. Gegensätzliche Positionen werden zugunsten einer allein gültigen Grammatikexposition nicht in den Frage-Antwort-Dialogen dargestellt. Die Dialogrollen Frage und Antwort sind zudem kaum personalisiert. Auf die Porträtierung der Dialogteilnehmer wird ebenso verzichtet wie auf kontextspezifizierende Informationen. Dass jedoch expositorische Texte zunehmend in der Dialogform stehen, ist der Vorherrschaft der Textsorte Dialog in der Renaissance geschuldet.

Die verhältnismäßig karge Gestaltung ist jedoch offenkundig eine Folge der didaktischen Natur dieser Texte. Die didaktische Absicht, die hinter dem Frage-Antwort-Format steht, ist die maßgebliche Erleichterung im Umgang mit dem Ausgangstext. Der Textinhalt soll leichter verstanden werden, einzelne Elemente des Textes besser memoriert werden können. Daraus leitet sich nun ab, dass der Ausgangstext trotz der dialogischen Überformung erkennbar bleiben muss. Also geben im Frage-Antwort-Dialog die Fragen die Struktur der Antworten vor, bilden zusammen eine Sinneinheit, deren formelhafter Charakter den Prozess des Auswendiglernens unterstützt und dazu in genau der vorliegenden Form abgefragt werden kann. Zudem bleibt die expositorische Natur des Textes erhalten. Die Abhandlung der Grammatik wird im Dialog nicht diskutiert, sondern auf andere Weise präsentiert. Selbst die Gliederung des Textinhaltes wird mit dem Aufbrechen des Ausgangstextes in die kleineren, leichter überschaubaren Sinneinheiten nicht verändert. Die Möglichkeiten der Dialogschreiber, Veränderungen nach eigenen Vorstellungen einzufügen, liegen im Grunde allein darin, einzelne Bestandteile ausführlicher oder eben knapper zu behandeln. Aber auch dann werden Zusammenhang und Gliederung des Textes nicht beeinflusst. Die dialogische Überformung mit dem Frage-Antwort-Format erweist sich aus didaktischer Perspektive als ideales Mittel, den Zugang zum Textinhalt zu erleichtern, ohne das Textsubstrat zu verändern.

Mit dieser Aufzählung der Abweichungen vom Dialogbegriff ist der Frage-Antwort-Dialog jedoch nur unzulänglich beschrieben. Er wurde zwar offensichtlich in einem

engen formalen Rahmen verfasst, offenbart grundsätzlich aber dennoch dialogisches Potenzial. Damit unterscheidet er sich maßgeblich von den mittelalterlich-scholastischen Dialogen dieses Typs. Allein die Unterteilung des Korpus der Frage-Antwort-Texte in Schüler-Lehrer-Gespräche und Katechismen ist Beweis dafür. Dialogformen wie das Schüler-Lehrer-Gespräch verbinden besonders eindrücklich die Möglichkeiten der Dialoggestaltung mit den Zwängen didaktischer Anforderungen. Dialogische Replikwechsel zwischen wissbegierigem Schüler und väterlichem Lehrmeister umrahmen die eigentliche Grammatikabhandlung. Im Katechismus, einer an sich eigentlich besonders rigiden Ausprägung des Frage-Antwort-Dialogs, kommt es immer wieder zu einer vorübergehenden Personalisierung der Dialogrollen Frage und Antwort und damit zum Kontrast von Ich und Du als Ausdruck des Dialogischen. Diese Merkmale von Dialogizität zeigen sich aber nicht etwa dort, wo sie eine konkrete didaktische Funktion zu erfüllen hätten. Stattdessen scheinen die Lehrbuchverfasser das Frage-Antwort-Format immer dann als Gespräch zu gestalten, wenn es die didaktische Absicht nicht gefährdet. Und es sind exakt diese Stellen, an denen sich die für die Renaissance charakteristischen Veränderungen zeigen. Den Frage-Antwort-Dialogen liegt eine grundsätzlich dialogische Konzeption zugrunde, wenngleich die Texte intentional mit einem beschränkten Repertoire dialogischer Gestaltungsmittel verfasst wurden. Sie sind jedoch keine Monologe, die im Dienste der Didaktik hier und da mit dialogisierenden Elementen versehen wurden.

Als zweite Art des didaktischen Dialogs wurden die *Modellkonversationen* untersucht. Diese Dialoge dienen im Sprachunterricht einem auf dialogische Kommunikation ausgerichteten didaktischen Ansatz, worin sie sich von vornherein von den Frage-Antwort-Dialogen unterscheiden. (Im Unterricht der Lateinschulen basierte ja der Spracherwerb auf der Vermittlung von Sprachtheorie, weniger Sprachgebrauch.) Der sich in der Renaissance herausbildende Unterricht der modernen Fremdsprachen offenbart bereits mit seinem kommunikativen Ansatz die Nähe zu zeitgenössischen Innovationen in der Diskursart Dialog. Auch die didaktischen Dialoge an sich spiegeln den Einfluss eines komplexen Dialogverständnisses wider. Begünstigt wird dieser Umstand durch den Zusammenfall von Arbeitsmittel und Unterrichtsziel im Dialog. Die Modellkonversationen sind gleichermaßen Vermittlungsinstrument und Lehrobjekt. Als möglichst wirklichkeitsgetreue Abbildungen natürlicher Kommunikation sollen sie den Gebrauch der Fremdsprache vorführen. Dadurch wird die Vielfalt der vorherrschenden Dialogkultur auch in den Bereich der Sprachlehre hineingetragen. Neue Erscheinungs-

formen des didaktischen Dialogs treten erstmalig im 16. Jahrhundert auf, und diese lassen sich direkt auf aktuelle Entwicklungen eines Konversationsideals – das betrifft die gepflegten Konversationen – oder auf den literarisch-gelehrten Diskurs als Instrument des Meinungsaustauschs zurückführen – das gilt für die themenbezogenen Dialoge.

In Folge des Zusammenfalls von Lehrmethode und Lehrobjekt unterscheiden sich die Modellkonversationen natürlich auch in ihrer Gestaltung deutlich von den Frage-Antwort-Dialogen. Sie entsprechen in ihren formalen und qualitativen Eigenschaften ganz dem vorab theoretisch ausgeführten Dialogbegriff: Sie sind authentische Gespräche. Die Unterschiede zwischen den drei Gesprächsformen gepflegte Konversation, zweckgebundenes Gespräch und themenbezogener Dialog lassen sich auf Unterschiede in der Zielgruppe (zum Teil auch in der Verwendungsabsicht) zurückführen, nicht etwa auf Unterschiede in ihrer Authentizität. Alle drei dienen gleichermaßen als wirklichkeitsgetreue Musterdialoge. Einziges offenkundiges Zugeständnis an die Vermittlungsabsicht sind die in einzelnen Repliken integrierten Substitutionslisten. Diese treten nur bei den zweckgebundenen Gesprächen auf und ersetzen mehrere Dialoge gleichen Typs, aber mit unterschiedlichem Vokabular. Es wird eine universale Dialogsituation dargestellt und an den entsprechenden Stellen mit einer Vokabelliste versehen. Nachweislich beeinflussen diese Substitutionslisten, so auffällig sie im Schriftbild auch sein mögen, die Wirklichkeitsnähe der Dialoge nicht negativ.

Besonders aufschlussreich zeigten sich die Modellkonversationen hinsichtlich ihrer qualitativen Dialogeigenschaften. Während die Frage-Antwort-Dialoge ungeachtet der Dialogform eine im Wesentlichen monologische Qualität bargen, sind die Modellkonversationen zweifelsohne ein dialogisches Genre. In ihnen offenbart sich durchweg Dialogizität der alternierenden Rede: Die Gesprächsteilnehmer stehen miteinander im Dialog, an den Replikgrenzen manifestiert sich das Dialogische. Dazu kommt jedoch eine zweite Art, in der sich Dialogizität zeigte. Die zwei in der Renaissance erstmals erscheinenden Gesprächstypen gepflegte Konversation und themenbezogener Dialog weisen eine Form des Dialogischen auf, die unabhängig von der formalen Gestalt der Dialoge ist. Vornehmlich in Dialogen, in denen der aktive Meinungsaustausch dargestellt wird, zeigt sich Dialogizität innerhalb von Repliken. Verschiedene Standpunkte werden von einem Sprecher diskutiert. In dessen Replik treffen somit mehrere Perspektiven aufeinander und es kommt zu semantischen Wendungen, die das Dialogische markieren. Es ist bedeutsam, dass diese Variante des Dialogischen nur in denjenigen Gesprächsformen zutage tritt, die erst im 16. Jahrhundert Eingang in die Sprachlehre gefunden haben. Sie

bilden damit den Beweis für die These, dass die Dialogkultur der Renaissance in die Alltagswelt vordringt.

Mit dem ganzheitlichen Dialogkonzept, das den Modellkonversationen zugrunde liegt, gewinnt (im Gegensatz zu den Frage-Antwort-Dialogen) auch die Vermittlung angemessenen dialogischen Verhaltens an Bedeutung. Der Vorführcharakter der Dialoge erstreckt sich vom eigentlichen sprachlichen Material auch auf den Sprachgebrauch in den dargestellten Kommunikationssituationen. Vokabeln und Grammatik werden nicht isoliert erlernt. Stattdessen ist es ein wesentliches Element des kommunikativen Ansatzes, Sprache im Kontext zu vermitteln. Auf diese Weise avanciert die Lehre dialogischen Verhaltens zum integralen Bestandteil der Fremdsprachvermittlung. Daraus folgt wiederum, dass im Sprachunterricht – insbesondere dem der modernen Fremdsprachen – nicht nur die Dialogvorstellungen der Renaissance ihren Niederschlag finden, sondern durch ebendiesen Sprachunterricht auch weitergegeben werden.

Der *dramatische Dialog* bildete den Mittelpunkt des dritten und letzten Untersuchungskapitels. Dramen sind ein wichtiger Teil der Dialogkultur in England, wenngleich sie als Erscheinungsform des didaktischen Dialogs eine untergeordnete Rolle spielen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht auch im Sprachunterricht präsent gewesen wären. In den Lateinschulen gehören Dramen der römischen Klassik zur unumgänglichen Literaturlektüre. Die Sprachlehrer moderner Fremdsprachen indes arbeiteten prinzipiell nicht mit literarischen Werken – das würde der Vermittlung lebensnahen Sprachgebrauchs im Wege stehen. Demzufolge sind auch Dramen kein Bestandteil dieses Unterrichts. Die zwei hier untersuchten Dramen sind jedoch didaktischer Natur und als solche in den Lateinschulunterricht eingegangen. Sie unterscheiden sich von den Frage-Antwort-Dialogen und den Modellkonversationen darin, dass sie nicht den aktuellen Entwicklungsstand in einer langen Tradition von Arbeitsmitteln für die Sprachlehrer markieren. Ihr Entstehen ist vielmehr die individuelle Leistung eines Lehrmeisters und Schulleiters. Nichtsdestoweniger lässt sich der Einfluss zeitgenössischer Vorstellungen in der Ausführung der Dramen nachweisen. Auch die ihnen zugedachten Verwendungsabsichten spiegeln die bekannten Vorteile der Arbeit mit didaktischen Dialogen wider, mehr noch: sie bündeln sie.

Vom Standpunkt des Dialogs aus betrachtet offenbaren die beiden didaktischen Dramen das Qualitätsmerkmal der Renaissancedialoge schlechthin: Sie sind als offene Debatten konzipiert. Die Plots zeigen Situationen der Konfliktbewältigung. In dem einen Theaterstück ist das eine Argumentation vor Gericht, im anderen eine Debatte. Bei-



de stellen somit dialogische Auseinandersetzungen dar, wie sie auch in den Prosadialogen der Zeit erscheinen. Der Unterschied zu jenen Formen des Renaissancedialogs liegt jedoch darin, dass diese "Dialogsituationen" aufwendig dramatisiert wurden. Gemeinsam mit dem Renaissancedialog haben die Theaterstücke die Ablehnung des Postulats des einzig Richtigen. Sowohl in der Gerichtsverhandlung als auch in der Debatte werden verschiedene Standpunkte hervorgebracht, ohne einen davon als unumstößliche Wahrheit zu präsentieren. Stattdessen zeigen sie, wie sich die verschiedenen Positionen gegenseitig bedingen, wie sie gleichermaßen ihre Berechtigung haben. Infolgedessen schließen beide Dramen ohne die Auflösung des Konflikts. Damit offenbaren sie auf ganz einzigartige Weise unter den didaktischen Dialogen den dialogischen Charakter, der für die Renaissance typisch ist, aber offensichtlich auch noch in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts nachwirkt.

Eine hervorgehobene Stellung unter den didaktischen Dialogen nehmen die beiden Dramen nicht nur aufgrund ihrer besonderen Affinität zur Dialogkultur der Renaissance ein. Auch die Verbindung von Vermittlungsabsicht mit der Dramatisierung der Werke steht auf ausgesprochen hohem Niveau. Mit dem Verzicht auf einen wendungsreichen Plot liegt die Konzentration auf der Figurenausführung, durch die die Lehrstoffvermittlung stattfindet. Die didaktischen Ziele werden somit zum Bestandteil der Dramatisierung. Sowohl die Argumentation vor Gericht als auch die Debatte im Streit um die Vorherrschaft sehen vor, dass sich die Dramatis Personae ausführlich beschreiben und beschreiben lassen. Bei einer Figurenkonzeption als allegorische Personifikationen bedeutet das natürlich, dass der zu vermittelnde Lehrstoff ausführlich präsentiert wird. Er wird gleichsam zum Leben erweckt und stellt sich selbst dar. Diese Tatsache markiert einen neuen Stand des didaktischen Dialogs. Wenn für die Frage-Antwort-Dialoge ein inhärenter Konflikt zwischen didaktischen Zielen und der Dialoggestaltung konstatiert wurde, und für die Modellkonversationen gilt, dass sie durch den Zusammenfall von Lehrobjekt und Lehrmethode von vornherein eine Einheit mit der didaktischen Absicht bildeten, dann beweisen die didaktischen Theaterstücke eine kunstvolle Konzeption aus der didaktischen Intention heraus, aber im Medium des Dramas. Die Verbindung von Sprachlehre und Dialog wurde erst hergestellt.

Zusammenfassend kann für den Frage-Antwort-Dialog, die Modellkonversation und den dramatischen Dialog festgehalten werden, dass sie alle drei die Einflüsse der Dialogkultur der Renaissance widerspiegeln. Das gilt für diese drei Typen des didaktischen Dialogs natürlich in unterschiedlichem Maße. Die Frage-Antwort-Dialoge können das

Dialogische nur an Stellen offenbaren, wo die Grammatikexposition nicht gefährdet wird, wohingegen bei den Modellkonversationen mit zwei neuen Erscheinungsformen des didaktischen Dialogs klar erkennbar die Dialogvorstellungen in Bezug auf die Diskussion eines Themas sowie als Konversationsideal Eingang in die Sprachlehre finden. Die beiden didaktischen Dramen zeichnen sich durch eine Konzeption als offene Debatten aus und weisen damit eine besondere Affinität zu den Dialogen humanistischer Gelehrter auf, die gegenseitig bedingte Positionen im Gespräch darstellten und deren prinzipielle Gleichwertigkeit beließen. In diesem Sinne stellen die didaktischen Dialoge ein Genre dar, dass die Dialogvorstellung der Renaissance aufgreift und weitergibt. In jedem Fall zeigte sich, dass die Sprachlehrer Didaktik und zeitgenössische Dialogformen zu verbinden wussten. Selbst wenn die Vermittlungsabsicht einer umfassenden Ausgestaltung des Dialogs im Wege steht, ließ sich das Dialogische nachweisen. Die Frage-Antwort-Dialoge sind eindrückliches Beispiel hierfür. Doch die didaktische Funktion muss nicht unbedingt der Dialoggestaltung abträglich sein. Bei einem Zusammenfall von dialogischer Lehrmethode mit dem dialogischen Lehrobjekt, wie es auf die Modellkonversationen zutrifft, kann diese Verbindung zum ausgesprochen innovativen Gebrauch des Dialogs führen. Bei beiden Typen des didaktischen Dialogs zeigt sich jedoch gleichermaßen, dass der Renaissancedialog in die Gebrauchsliteratur der Alltagswelt vordringt und dort Fuß zu fassen vermag. Das weist ihn als wahrhaftes Epochenphänomen aus.

Eine Bewertung dieses Ergebnisses muss jedoch berücksichtigen, dass in einer Untersuchung didaktischer Dialoge vom Standpunkt des Dialogs aus verschiedenen Aspekten nicht oder nur zum Teil nachgegangen werden konnte. So steht nach wie vor eine intensive inhaltliche Beschäftigung mit den didaktischen Dialogen aus. In den Lateinschulen gibt zwar die Grammatik von Lily/Colet die offizielle Lehrmeinung vor, doch konnte bereits diese Untersuchung bei drei Texten inhaltliche Abweichungen vom autorisierten Lehrwerk nachweisen. Auch der Einfluss von Konkurrenzgrammatiken wie der von Petrus Ramus auf den Inhalt dialogischer Unterrichtsmittel ist an dieser Stelle nicht diskutiert worden. Es stellt sich somit die Frage, ob die Frage-Antwort-Dialoge, die zwar den Zugang zum Grammatiktext allein durch formale Änderungen erleichtern sollten, von den Sprachlehrern nicht doch auch dazu benutzt wurden, um ihre eigenen inhaltlichen Vorstellung umzusetzen.

Hinsichtlich des Unterrichts der modernen Fremdsprachen kommt einer inhaltlichen Beschäftigung mit den didaktischen Dialogen noch größere Bedeutung zu. Bei Unter-

gruppen der Modellkonversationen, wie sie die themenbezogenen Dialoge darstellen, ist neben dem konkreten Vorführen der Fremdsprache der Inhalt fester Bestandteil dessen, was vermittelt werden soll. Eine besondere Stellung im Korpus nehmen diesbezüglich Florio und Eliot ein. Beide nutzten ihre Lehrbücher, um sich zu aktuellen gesellschaftlichen Themen zu äußern. Die Unzufriedenheit englischer Sprachlehrer mit der scheinbar übermächtigen Konkurrenz ihrer ausländischen Kollegen ist nur ein Beispiel hierfür. Daneben spielt natürlich auch die Rechtfertigung der didaktischen Methode eine große Rolle ebenso wie das Anpreisen der eigenen Schule im Sprachlehrbuch selbst. Aber auch der bereits im vierten Kapitel angesprochene Niederschlag der zeitgenössischen Konversationsideale bildet Anlass zu weiteren Überlegungen und Grund für eine eigenständige Untersuchung. Besonders ein Vergleich der theoretischen Vorgaben in der Anstandsliteratur mit den praktischen Umsetzungen in den Musterdialogen erscheint vielversprechend.

Was diese Arbeit gleichfalls nicht leisten konnte, ist eine detaillierte Untersuchung der Dialoge nach didaktischen Gesichtspunkten. So wurden zwar die didaktischen Absichten, die mit den Dialogen verwirklicht werden sollten, diskutiert und auch die Dialogeigenschaften wurden in diesem didaktischen Kontext interpretiert, aber eine Einschätzung der Arbeit mit didaktischen Dialogen steht noch aus. Welche Effekte hatte das Auswendiglernen der Grammatikkatechismen für den Lateinunterricht, und wie Erfolg versprechend war ein didaktischer Ansatz, der dagegen gänzlich ohne Grammatik auszukommen versucht? Die moderne Sprachlehre hat die kommunikative Ausrichtung beim Erlernen einer Fremdsprache beibehalten, aber die Grammatik hat wieder Eingang in den Unterricht der modernen Fremdsprachen gefunden. Auch der heutige Unterricht der toten Sprachen Latein und Altgriechisch hat seine prinzipielle Ausrichtung mit dem Unterricht der Lateinschulen gemeinsam: allein Grammatikkenntnisse ermöglichen das Lesen lateinischer und griechischer Texte im Original. Der Unterschied liegt jedoch darin, dass das Memorieren der Grammatik nicht zum Ziel der Vermittlung wird und in diesem Sinne einem Selbstzweck unterliegt. Sie muss aber heute wie damals beherrscht werden.

Abschließend bleibt zu sagen, dass Beurteilungen der didaktische Dialoge, sie wären unvollkommen, nachweislich falsch sind. Jeder der hier vorgestellten Typen des didaktischen Dialogs ist für sich eine gelungene Verbindung von dialogischem Arbeitsmittel mit den Zielen des Sprachunterrichts. Diese Einschätzung ist aus heutiger Sicht natür-

lich nur zu äußern, wenn man die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in ihrer damaligen Form erst einmal anerkennt. So erscheint ein zentrales Bildungsziel, das allein aus Sprachunterricht besteht und vorsieht, einen feststehenden Literaturkanon im lateinischen und griechischen Original zu lesen, um sich dadurch moralische und religiöse Bildung anzueignen, heute unmöglich. Sprachunterricht nach heutigen Maßstäben dient der Erlangung von kommunikativen Fertigkeiten und findet im Wesentlichen allein darin seine Berechtigung. Erwähnung muss dann aber finden, dass diese kommunikative Ausrichtung des Unterrichts der modernen Fremdsprachen seinen Ursprung in der Renaissance und ihrer Aufwertung der Landessprachen hat. Auch den Lateinschulen der Renaissance liegen Bildungsziele zugrunde, die heute noch ihre Gültigkeit haben. Durch den Neuhumanismus des 19. Jahrhunderts wiederbelebt, wirken auch in unserer Zeit die ursprünglichen Vorstellungen vom Unterricht lateinischer Grammatik zur Ausbildung formalen Denkens und als Tor weiteren Wissenserwerbs durch die Lektüre klassischer Literatur nach. Didaktische Unterrichtsmittel wie die Frage-Antwort-Dialoge spiegeln jedoch eine Verbindung von humanistischen Bildungsidealen mit scholastischen Arbeitsmethoden in den Lateinschulen der Renaissance wider. Demzufolge blicken wir natürlich auch auf eine Sorte des didaktischen Dialogs wie den Frage-Antwort-Dialogen als eine mittlerweile obsoleete Methode der Sprachlehre.

Allerdings sind die didaktischen Dialoge des Sprachunterrichts – und das schließt die Frage-Antwort-Dialoge ein – aus verschiedenen Perspektiven noch heute relevant: zum einen natürlich als Zeugnisse einer didaktischen Praxis, die die Ausrichtung europäischer Bildungssysteme maßgeblich beeinflusst hat beziehungsweise die im Fall der Modellkonversationen überhaupt erst den Weg für die moderne Sprachlehre bereitet hat. Zum anderen ist ein Großteil der didaktischen Dialoge als weitestgehend authentische Gespräche für die Rekonstruktion alltäglicher Verhältnisse im 16. und 17. Jahrhundert von Interesse. In dieser Eigenschaft spielen sie natürlich auch eine Rolle für linguistische Arbeiten, die dem Sprachgebrauch sowie speziellen Spracherscheinungen in dieser Zeit nachgehen. Und nicht zuletzt dokumentieren sie als Dialoge das kulturelle Phänomen einer Epoche, die nicht nur im Bereich der Sprachlehre richtungsweisend für die Geschichte der Neuzeit ist.

## LITERATURVERZEICHNIS

- ABERCROMBIE, David. 1963. "Conversation and Spoken Prose", *English Language Teaching* 18, 10-16.
- APELT, Walter. 1991. *Lehren und Lernen fremder Sprachen: Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin.
- ASHLEY, Maurice. 1975. *England in the Seventeenth Century*. Harmondsworth.
- ASMUTH, Bernd. 1994. "Drama" In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Hg. v. Gerd Ueding, Bd. 2, Tübingen, 906-921.
- BAKER-PENOYRE, John. 1898. "School Plays in Latin and Greek", *Special Reports on Educational Subjects* 2, 317-336.
- BAKHTIN, Mikail. 1986. "The Problem of Speech Genres" In: Emerson, Caryl (ed.) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, 60-102.
- BALDWIN, Thomas W. 1943. *William Shakspeare's Petty school*. Urbana.
- BALDWIN, Thomas W. 1944. *William Shakspeare's Small Latine & Lesse Greeke*. 2 vols. Urbana.
- BARBER, Charles. 1997. *Early Modern English*. Edinburgh.
- BATKIN, Leonid M. 1979. *Die italienische Renaissance: Versuch einer Charakterisierung eines Kulturtyps*. Basel & Frankfurt.
- BEETZ, Manfred. 1990. *Frühmoderne Höflichkeit: Komplimentierkunst und Gesellschaftsrituale im altdeutschen Sprachraum*. Stuttgart.
- BERGER, Dieter A. 1978. *Die Konversationskunst in England 1660- 1740: Ein Sprechphänomen und seine literarische Gestaltung*. München.
- BERGMANN, Jörg. 1990. "On the Local Sensitivity of Conversation" In: Marková, Ivana/Klaus Foppa (eds.). *The Dynamics of Dialogue*. New York etc., 201-226.
- BERLAND, K.J.H. 1992. "Didactical, Catechetical, or Obstetricious? Socrates and the Eighteenth-Century Dialogue" In: Cope, Kevon (ed.). *Compendious Conversations: The Method of Dialogue in the Early Enlightenment*. Frankfurt, 93-104.
- BEST, Otto F. 1985. "Der Dialog" In: Weissenberger, Klaus (Hg.). *Prosa-kunst ohne Erzählen: Die Gattungen nicht-fiktionaler Kunstprosa*. Tübingen, 89-104.
- BIBER, Douglas et al. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow.

- BIEMER, G./W. Tzschentsch. 1998. "Katechese, Katechismus" In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Hg. v. Gerd Ueding. Bd. 4. Tübingen, 922-931.
- BÖHME, Günther. 1984. *Bildungsgeschichte des frühen Humanismus*. Darmstadt.
- BÖHME, Günther. 1986. *Bildungsgeschichte des europäischen Humanismus*. Darmstadt.
- BOLTE, Johannes. 1908. *Andrea Guarnas Bellum Grammaticale und seine Nachahmungen*. Berlin.
- BÖMER, Aloys. 1966. *Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten: Erster Teil - vom Manuale scholarium bis Hegendorffinus c. 1480-1520*. Amsterdam.
- BRADLEY, Henry (ed.). 1988 (1900). *Dialogues in French and English by William Caxton*. Millwood.
- BROWN, Penelope/Steven C. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge.
- BUBER, Martin. 1962. *Werke: Schriften zur Philosophie*. München & Heidelberg.
- BUBLITZ, Wolfram. 1980. "Höflichkeit im Englischen", *Linguistik und Didaktik* 41, 56-70.
- BUCK, August. 1996. "Fiktion und Wirklichkeit: Bemerkungen zu den humanistischen Dialogen der italienischen Renaissance" In: Ley, Klaus et al. (eds.). *Text und Tradition*. Frankfurt, S. 31-45.
- BÜHLER, Karl. 1934. *Sprachtheorie*. Jena.
- BURCKHARDT, Jacob. 1988 (1860). *Die Kultur der Renaissance in Italien*. Stuttgart.
- BURKE, Peter. 1989. "The Renaissance Dialogue", *Renaissance Studies* 3:1, 1-12.
- BURKE, Peter. 1993. *The Art of Conversation*. Cambridge.
- BURKE, Peter. 1995. "The Renaissance, Individualism and the Portrait", *History of European Ideas* 21, 393-400.
- BURKE, Peter. 1998a. "Individuality and Biography in the Renaissance" In: Rudolph, Enno (Hg.). *Die Renaissance als erste Aufklärung II: Die Renaissance und die Entdeckung des Individuums in der Kunst*. Tübingen, 65-78.
- BURKE, Peter. 1998b. *Die europäische Renaissance: Zentren und Peripherien*. München.

- BUTLER, Martin. 1990. "Private and Occasional Drama" In: Braunmuller, A.R./Michael Hattaway (eds.). *The Cambridge Companion to English Renaissance Drama*. Cambridge, 127-159.
- CHAFE, Wallace L. 1982. "Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature" In: Tannen, Deborah (ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood/New Jersey, 35-53.
- CHASE, Wayland Johnson. 1926. *The Ars Minor of Donatus*. Madison.
- CHARLTON, Kenneth. 1965. *Education in Renaissance England*. London.
- COHEN, Murray. 1977. *Sensible Words: Linguistic Practice in England 1640-1785*. Baltimore & London.
- COX, Virginia. 1992. *The Renaissance Dialogue: Literary dialogue in its social and political contexts, Castiglione to Galileo*. Cambridge.
- CULPEPER, Jonathan/Merja Kytö. 1997. "Towards a Corpus of Dialogues, 1550-1750" In: Ramisch, Heinrich/Kenneth Wynne (eds.). *Language in Time and Space*. Stuttgart, 60-73.
- DALY, Lloyd William. 1939. *Altercatio Hadriani Angusti et Epicteti Philosophi and the Question-Answer-Dialogue*. Urbana.
- DANOW, David K. 1985. "Dialogical Perspectives: Bakhtin and Mukarovský" In: Deely, John (ed.). *Semiotics 1984*. Lanham, 3-11.
- DE SOLA PINTO, Vivian. 1938. *The English Renaissance 1510-1688*. London.
- DEAKINS, Roger. 1980. "The Tudor Prose Dialogue: Genre and Anti-Genre", *Studies in English Literature 1500-1900* 20, 5-24.
- DI MARTINO, Gabriella. 1992. "Jacques Bellot's *Familiar Dialogues*: Language as a Means of Survival" In: Nocera Avila, Carmela/N. Pantaleo/D. Pezzini (eds.). *Early Modern English: Trends, Forms and Texts*. Fasano, 169-191.
- DI MARTINO, Gabriella. 1993a. "Theory and Practice in the Works of John Webbe" In: De Scarpi, Valerio (a cura di). *Intrecci e contaminazioni: atti del XIV. Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica*. Venezia, 443-454.
- DI MARTINO, Gabriella. 1993b. "Grammar on Stage" In: Caliumi, Grazia (a cura di). *Shakespeare e la sua eredità: atti del XV. convegno dell'Associazione Italiana di Anglistica (22-24 ottobre 1992)*. Parma, 419-431.

- DI MARTINO, Gabriella. 1994. "Question/Answer Sequences in Didactic Dialogues of the 16<sup>th</sup>-17<sup>th</sup> Centuries" In: Gotti, Maurizio (ed.). *English Diachronic Syntax*. Milan, 163-180.
- DONKER, Majorie/George M. Muldrow. 1982. *Dictionary of Literary-Rhetorical Conventions of the English Renaissance*. Westport & London.
- DRÖSSER, Christoph. 2001. "Der polyglotte Papagei", *Die Zeit* 12 (15. März 2001).
- DUBARLE, Dominique. 1968. "Die Dialog und die Philosophie des Dialogs", *Internationale Dialog-Zeitschrift* 1, 3-14.
- EHLER, Katrin. 1996. *Konversation: Höfische Gesprächskultur als Modell für den Fremdsprachenunterricht*. München.
- EHLICH, Konrad. 1992. "On the Historicity of Politeness" In: Watts, Richards/Sachiko Ide/Konrad Ehlich (Hg.). *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin, 71-107.
- ERZGRÄBER, Willi. 1997. *Mittelalter und Renaissance: Von den altenglischen Elegien bis Shakespeares Tragödien*. Freiburg im Breisgau.
- EVANS, G. Blakemore. 1988. *Elizabethan-Jacobean Drama: The Theatre in its Time*. New York.
- FISCHER-LICHTE, Erika. 1984. "The Dramatic Dialogue – Oral or Literal Communication?" In: Schmid, Herta/Aloysius Van Kesteren (eds.). *Semiotics of Drama & Theatre: New Perspectives in the Theory of Drama and Theatre*. Amsterdam, 137-173.
- FRIES, Udo. 1978. "On a Typology of Answers" In: Dressler, Wolfgang U./Wolfgang Meid (eds.). *Proceedings of the 12th International Congress of Linguistics: Vienna, August 28 – Sept. 2, 1977*. Innsbruck, 528-532.
- FRIES, Udo. 1991. "Question-Answer Sequences in Old English" In: Kastovsky, Dieter (ed.). *Historical English Syntax*. Berlin, 189-201.
- FRIES, Udo. 1998. "Dialogue in Instructional Texts" In: Borgmeier, Raimund et al. *Anglistentag 1997 Giessen*. Trier, 85-96.
- FRITZ, Gerd. 1995. "Topics in the History of Dialogue Forms" In: Jucker, Andreas (Hg.). *Historical Pragmatics: Pragmatic Developments in the History of English*. Amsterdam, 469-498.
- GARMONSWAY, George Norman. 1959. "The Development of Colloquy" In: Clemoes, Peter (ed.). *The Anglo-Saxons: Studies in Some Aspects of Their History and Culture*. London, 248-261.



- GEIBNER, Hellmut. 1998. "Kolloquium" In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Hg. v. Gerd Ueding. Bd. 4. Tübingen, 1131-1137.
- GIVÓN, Talmy. 1993. *English Grammar: A Function-Based Introduction*. 2 vols. Amsterdam.
- GÖRLACH, Manfred. 1993. *Introduction to Early Modern English*. Cambridge.
- GÖTTERT, Karl-Heinz. 1988. *Kommunikationsideale: Untersuchungen zur europäischen Konversationstheorie*. München.
- GÖTTERT, Karl-Heinz. 1998. "Konversation" In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Hg. v. Gerd Ueding. Bd. 4. Tübingen, 1322-1333.
- GRAUMANN, Carl F. 1990. "Perspectival Structure and Dynamics in Dialogues" In: Marková, Ivana/Klaus Foppa (eds.). *The Dynamics of Dialogue*. New York etc., 105-126.
- GURST, Günter et al. (Hg.). 1989. *Lexikon der Renaissance*. Leipzig.
- GWARA, Scott (ed.). 1997. *Anglo-Saxon Conversations: The Colloquies of Ælfric Bata*. Woodbridge.
- HAASTRUP, Niels. 1988. "On Phrasebooks: The Phrasebook as 1) a Genre, 2) a Source, 3) a Model" In: Hyldgaard-Jensen, Karl/Arne Zettersten (eds.). *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Symposium on Lexicography*. Tübingen, 389-409.
- HAASTRUP, Niels. 1994. "The Courtesy-Book and the Phrase-Book in Modern Europe" In: Carré, Jacques (ed.). *The Crisis of Courtesy: Studies in the Conduct-Book in Britain, 1600-1900*. Leiden, 65-80.
- HEINRICHS, Johannes. 1972. "Dialog, dialogisch" In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hg. v. Joachim Ritter. Bd. 2. Darmstadt, 226-230.
- HERMAN, Vimala. 1995. *Dramatic Discourse: Dialogue as Interaction in Plays*. London & New York.
- HENN-SCHMÖLDERS, Claudia. 1975. "Ars conversationis: Zur Geschichte des sprachlichen Umgangs", *Arcadia* 10, 16-33.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. 1980. "Literatur und Konversation: Der literarische Dialog als Gegenstand empirischer Textwissenschaft" In: Ders. (Hg.). *Literatur und Konversation*. Wiesbaden, 5-22.
- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. 1992. "Zur Rhetorik des Dialogs – Eine multidisziplinäre Forschungsübersicht in sechs Perspektiven", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 218-241.

- HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. 1996. "Gespräch" In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Hg. v. Gerd Ueding. Bd. 3. Tübingen, 929-947.
- HILLEBRAND, Harold N. 1926. *The Child Actors*. Urbana.
- HINDELANG, Götz. 1983. *Einführung in die Sprechaktanalyse*. Tübingen.
- HIRZEL, Rudolf. 1895. *Der Dialog: Ein literarhistorischer Versuch*. 2 Bde. Leipzig.
- HOLQUIST, Michael (ed.) 1994. *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin.
- HOWATT, Anthony P.R. 1997. *The History of English Language Teaching*. Oxford.
- HÜBLER, Axel. 1973. *Drama in der Vermittlung von Handlung, Sprache und Szene*. Bonn.
- HÜLLEN, Werner. 1995. "A Close reading of William Caxton's *Dialogues*: '... to lerne Shortely frenssh and englissh'" In: Jucker, Andreas H. (ed.). *Historical Pragmatics: Developments in the History of English*. Amsterdam, 99-124.
- HUNDSNURSCHER, Franz. 1994. "Dialoganalyse und Literaturbetrachtung" In: Weigand, Edda (Hg.). *Concepts of Dialogue: Considered from the Perspective of Different Disciplines*. Tübingen, 77-105.
- KALMBACH, Gabriele. 1996. *Der Dialog im Spannungsfeld von Schriftlichkeit und Mündlichkeit*. Tübingen.
- KELLY, Louis G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley (Mass.).
- KLOTZ, Volker. 1992. *Geschlossene und offene Form im Drama*. München.
- KOCH, Peter & Wulf Oesterreicher. 1985. "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte", *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- KOHL, Mathias/Bettina Kranz. 1992. "Untermuster globaler Typen illokutionärer Akte: Zur Untergliederung von Sprechaktklassen und ihrer Beschreibung" In: König, Peter-Paul/Helmut Wieggers (Hg.). *Sprechakttheorie*. Münster, 1-44.
- KRISTELLER, Paul Oskar. 1974. *Humanismus und Renaissance: I Die antiken und mittelalterlichen Quellen*. Hg. v. Eckhard Keßler. München.
- KRISTELLER, Paul Oskar. 1976. *Humanismus und Renaissance: II Philosophie, Bildung und Kunst*. Hg. v. Eckhard Keßler. München.
- KURZ, Gerhard. 1988. *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen.

- KUSHNER, Eva. 1977. "The Dialogue of the French Renaissance: Work of Art or Instrument of Inquiry", *Zagadnienia Rodzajów Literackich* 20:2, 23-35.
- LAMBLEY, Kathleen. 1920. *The Teaching and Cultivation of the French Tongue in England During Tudor and Stuart Times*. Manchester.
- LAUSBERG, Heinrich. 1990. *Handbuch der literarischen Rhetorik: Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*. Stuttgart.
- LEHBERGER, Reiner. 2003. "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945" In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 609-614.
- LEVINSON, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge.
- LINELL, Per. 1998. *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspective*. Amsterdam.
- LUHMANN, Niklas. 1980. "Interaktion in Oberschichten: Zur Transformation ihrer Semantik im 17. und 18. Jahrhundert" In: Ders. *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt.
- LUCKMANN, Thomas. 1990. "Social Communication, Dialogue and Conversation" In: Marková, Ivana/Klaus Foppa (eds.). *The Dynamics of Dialogue*. New York etc., 45-61.
- LUTZ, Luise. 1981. *Zum Thema "Thema": Eine Einführung in die Thema-Rhema-Theorie*. Hamburg.
- MACK, Peter. 1984. "The Dialogue in the Education of the Sixteenth Century" In: Jones-Davies, Marie-Therese. (ed.). *Le Dialogue temps de la Renaissance*. Paris, 189-212.
- MALINOWSKI, Bronislaw. 1974. "Das Problem der Bedeutung in primitiven Sprache" In: Ogden, C.K./I.A. Richards. *Die Bedeutung der Bedeutung: Eine Untersuchung über den Einfluß der Sprache auf das Denken und über die Wissenschaft des Symbolismus*. Frankfurt, 323-384.
- MARTEN-CLEEF, Susanne. 1991. *Gefühle ausdrücken: Die expressiven Sprechakte*. Göttingen.
- MARTI, Hanspeter. 1994. "Disputation" In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Hg. v. Gerd Ueding. Bd. 2. Tübingen, 866-880.
- MEAD, George Herbert. 1934. *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Ed. and with an Introduction by C.W. Morris. Chicago.

- MERRILL, Elizabeth. 1911. *The Dialogue in English Literature*. New York.
- MICHAEL, Ian. 1970. *English Grammatical Theories and the Tradition to 1800*. Cambridge.
- MICHAEL, Ian. 1987. *The Teaching of English: From the Sixteenth Century to 1870*. Cambridge.
- MICHAEL, Ian. 1993. *Early Textbooks of English: a Guide*. Swansea.
- MORRIS, Colin. 1987. *The Discovery of the Individual 1050-1200*. Toronto.
- MOTTER, T.H. Vail. 1929. *The School Drama in England*. London.
- MOUT, Nicolette. 1998. *Die Kultur des Humanismus: Reden, Briefe, Traktate, Gespräche von Petrarca bis Kepler*. München.
- MUKAROVSKÝ, Jan. 1967. "Zwei Studien über den Dialog" In: Ders. *Kapitel aus der Poetik*. Frankfurt, 81-115.
- MÜLLER, Wolfgang G. 1999. "Dialogue and Dialogicity in Renaissance Drama" In: Neumann, Fritz-Wilhelm/Sabine Schülting. *Anglistentag 1998 Erfurt: Proceedings*. Trier. 211-224.
- MÜLLER, Wolfgang G. 2001. "Zur literarischen Gesprächskultur in der englischen Renaissance", *Wolfenbütteler Renaissance-Mitteilungen*, 5-18.
- MURPHY, James J. 1986. "Introduction" In: Newlands, Carole/James J. Murphy. *Arguments in Rhetoric Against Quintilian: Translation and Text of Peter Ramus's Rhetoricae Dictinctiones in Quintilianum (1549)*. Dekalb/Illinois, 1-76.
- NELSON, Norman. 1933. "Individualism as a Criterion of the Renaissance", *Journal of English and Germanic Philology* 32, 316-334.
- ONG, Walter J. 1965. "Oral Residue in Tudor Prose Style", *Publications of the Modern Language Associations* 53: 3 (June), 145-154.
- ONG, Walter J. 1990. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London & New York.
- OTTMERS, Clemens. 1996. *Rhetorik*. Stuttgart & Weimar.
- PFISTER, Manfred. 1988. *Das Drama: Theorie und Analyse*. München.
- PLATON. *Werke in acht Bänden*. Hg. v. Gunther Eigler, übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Darmstadt, 1990.

- PLEGER, Wolfgang H. 1998. *Sokrates: Der Beginn des philosophischen Dialogs*. Reinbek bei Hamburg.
- QUIRK, Randolph et al. 1989. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London.
- ROBINS, Robert Henry. 1991. *A Short History of Linguistics*. London & New York.
- ROSSI, Paolo. 1997. *Die Geburt der modernen Wissenschaften in Europa*. München.
- ROWE, John Howland. 1974. "Sixteenth and Seventeenth Century Grammars" In: Hymes, Dell (ed.). *Studies in the History of Linguistics*. Bloomington, 361-379.
- SACKS, Harvey/Emanuel A. Schegloff/ Gail Jefferson. 1974. "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language* 50, 696-735.
- SAINT CLARE BYRNE, Muriel. 1949. *The Elizabethan Home: Discovered in two Dialogues by Claudius Hollyband and Peter Erondell*. London.
- SALMON, Vivian. 1996. "The Study of Foreign Languages in 17th-Century England" In: Dies. (ed.). *Language and Society in Early Modern English: Selected Essays 1981-1994*. Amsterdam, 173-193.
- SCHEGLOFF, Emanuel. 1972. "Sequencing in Conversational Openings" In: Gumperz, John J./Dell Hymes. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York, 346-380.
- SCHEGLOFF, Emanuel A./Harvey Sacks. 1973. "Opening up Closings" In: Turner, Roy. *Ethnomethodology: Selected Readings*. Harmondsworth, 233-64.
- SCHILD, Hans-Jochen. 1994. "Debatte" In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Hg. v. Gerd Ueding. Bd. 2. Tübingen, 413-423.
- SCHMÖLDERS, Claudia. 1979. *Die Kunst des Gesprächs: Texte zur Geschichte der europäischen Konversationstheorie*. München.
- SEARLE, John R. 1969. *Speech Acts: An Essay on the Philosophy of Language*. Cambridge.
- SEARLE, John R. 1975. "Indirect Speech Acts" In: Cole, Peter/Jerry L. Morgan. *Speech Acts*. New York, 59-82.
- SEARLE, John R. 1976. "A Classification of Illocutionary Acts", *Language in Society* 5, 1-23.
- SIMONINI, Rinaldo C. 1951. "Langage Lesson Dialogues in Shakespeare", *Shakespeare Quarterly* 2, 319-329.

- SINCLAIR, John McH./Malcolm Coulhard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London.
- SLOANE, Thomas O. 1993. "Rhetorical Education and Two-sided Argument" In: Plett, Heinrich (ed.). *Renaissance-Rhetorik/Renaissance-Rhetoric*. Berlin.
- SMITH, George C. Moore. 1923. *College Plays Performed in the University of Cambridge*. Cambridge.
- SNYDER, Jon R. 1989. *Writing the Scene of Speaking: Theories of Dialogue in Late Italian Renaissance*. Stanford/California.
- SÖLL, Ludwig. 1985. *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin.
- SONNINO, Lee A. 1968. *A Handbook to Sixteenth-Century Rhetoric*. London.
- STIERLE, Karlheinz. 1984. "Gespräch und Diskurs: Ein Versuch im Blick auf Montaigne, Descartes und Pascal" In: Ders./Rainer Warning (Hg.). *Das Gespräch*. München, 297-334.
- SUERBAUM, Ulrich. 1989. *Das elisabethanische Zeitalter*. Stuttgart.
- SULZER, Johann Georg. 1792. *Allgemeine Theorie der Schönen Künste*. Bd. 2. Leipzig (unveränderter Nachdruck, Hildesheim etc., 1994).
- TINKLER, John F. 1988. "Humanism and Dialogue", *Parergon* 6, 197-214.
- TSUI, Amy B.M. 1994. *English Conversation*. Oxford.
- VEIT, W.F. 1996. "Frage" In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Hg. v. Gerd Ueding. Bd. 3. Tübingen, 420-445.
- VICKERS, Brian. 1990. *In Defence of Rhetoric*. Oxford.
- VICKERS, Brian. 1994. "Some Reflections on the Rhetoric Textbook" In: Mack, Peter (ed.). *Renaissance Rhetoric*. Basingstoke, 81-102.
- VON MOOS, Peter. 1997. "Gespräch, Dialogform und Dialog nach älterer Theorie" In: Frank, Barbara/Thomas Haye/Doris Tophinke (Hg.). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen, 235-259.
- VORLAT, Emma. 1975. *The Development of English Grammatical Theory 1586-1737*. Leuven.
- WALLACE, Karl R. 1936. "Rhetorical Exercises in Tudor Education", *The Quarterly Journal of Speech* 22, 28-51.

- WATSON, Foster. 1909. *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England*. London.
- WATSON, Foster. 1916. *The Old Grammar Schools*. Cambridge.
- WATSON, Foster. 1967. *English Writers on Education, 1480-1603*. Gainesville.
- WATSON, Foster. 1968. *The English Grammar Schools to 1660: Their Curriculum and Practice*. London.
- WATTS, Richard. 1999. "Refugiate in a strange countrey: Learning English Through Dialogues in the 16<sup>th</sup> Century" In: Jucker, Andreas/Gerd Fritz/Franz Lebsanft. (eds.). *Historical Dialogue Analysis*. Amsterdam, 215-241.
- WATZLAWICK, Paul/Janet H. Beavin/Don D. Jackson. 1967. *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York.
- WEIß, Wolfgang. 1979. *Das Drama der Shakespeare-Zeit: Versuch einer Beschreibung*. Stuttgart etc.
- WERTSCH, James L. 1979. "From Social Interaction to Higher Psychological Process", *Human Development* 22, 1-22.
- WERTSCH, James L. 1990. "Dialogue and Dialogism in a Socio-Cultural Approach to Mind" In: Marková, Ivana/Klaus Foppa (eds.). *The Dynamics of Dialogue*. New York etc., 62-82.
- WILDBOLZ, Rudolf. 1958. "Dialog" In: *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*. Hg. v. Werner Kohlschmidt. Bd. 1. Berlin, 251-255.
- WILSON, Kenneth J. 1981. "The Continuity of the Post-Classical Dialogue", *Cithara* 21, 23-44.
- WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch. 1964. *Denken und Sprechen*. Berlin.
- YAKUBINSKY, Lev Petrovic. 1997. "On Dialogic Speech", *Publications of the Modern Language Society* 112:2 (March), 243-256.
- YATES, Frances A. 1968. *John Florio: The Life of an Italian in Shakespeare's England*. New York.
- ZILLOBER, Konrad. 1972. "Frage" In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hg. v. Joachim Ritter. Bd. 2. Darmstadt, 1059-1062.

## PRIMÄRQUELLEN

- ANONYMOUS. 1554. *A very profitable boke to lerne the manner of redyng, writing, & speaking english & Spanish*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 292, Menston, 1971).
- ARTHUS, Gothard. 1564. *Dialogues in English and the Malaian Language*. London.
- BELLOT, James. 1586. *Familiar Dialogues*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 141, Menston, 1969).
- BRINSLEY, John. 1612a. *The Posing of the Parts*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 35, Menston, 1967).
- BRINSLEY, John. 1617. *Pueriles Confabulatiunculae, or Children's Dialogues*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 269, Menston, 1971).
- BROWNE, Richard. 1700. *The English School Reformed*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 163, Menston, 1969).
- COLSONI, Francesco Casparo. 1688. *Il Nuovo Trismegiste/The New Trismagister, or the New Teacher of Three Languages*. London.
- COOTE, Edmund. 1596. *The English Schoole-Master*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 98, Menston, 1968).
- DESAINLIENS, Claude. 1573. *The French School-Master*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 315, Menston, 1972).
- DESAINLIENS, Claude. 1576. *The French Littleton*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 220, Menston, 1970).
- DU WES, Giles. 1532. *An Introductorie for to Lerne, to Rede, to Pronounce and to Speke French Trewly*. London (Facsimile, Genève, 1972).
- DUGRES, Gabriel. 1639. *Dialogi Gallico-Anglico-Latini*. London.
- ELIOT, John. 1593. *Ortho-Epia Gallica: Eliots Fruits for the French*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 114, Menston, 1968).
- ERONDELL, Peter. 1605. *The French Garden*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 194, Menston, 1969).
- FESTEAU, Paul. 1667. *A New and Easie French Grammar*. London.
- FLORIO, John. 1578. *His Firste Fruites*. London (The English Experience: Its Record in Early Printed Books Published in Facsimile Nr. 95, Amsterdam & New York, 1969).



FLORIO, John. 1591. *Second Frutes*. London (A Facsimile Reproduction with an Introduction R.C. Simonini, Jr., Gainesville/Florida, 1953).

HOLLYBAND: siehe DESAINLIENS

HUNT, Thomas. 1661. *Libellus Orthographicus*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 94, Menston, 1968).

LANE, A. 1700. *A Key to the Art of Letters*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 171, Menston, 1969).

LEECH, John. 1605. *Certaine Grammar Questions*. London.

LINACRE, Thomas. [1523?]. *Rudimenta Grammatices*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 312, Menston, 1971).

MAUGER, Claude. 1652. *The True Advancement of the French Tongue*. London.

MAUGER, Claude & Paul Festeau. 1646. *New Double Grammar French-English and English-French / Nouvelle Double Grammaire François-Angloise et Angloise-Françoise*. The Hague.

MIÈGE, Guy. 1685. *Nouvelle méthode pour apprendre l'Angloise*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 216, Menston, 1970).

MOTHE, G.N. 1631. *The French Alphabet*. London.

OFFELEN, Henry. 1687. *A Double Grammar for Germans to Learn English; and for English-Men to Learn the German-Tongue*. London.

PRICE, Owen. 1668. *English Orthography*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 314, Menston, 1972).

RAMEE, Pierre de la. 1585. *Rudiments of Latin Grammar*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 306, Menston, 1971).

SHAW, Samuel. 1679. *Words Made Visible: or Grammar and Rhetorick Accommodated to the Lives and Manners of Men*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 314, Menston, 1972).

SHERWOOD, Robert. 1634. *The French Tutor*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 158, Menston, 1969).

SHIRLEY, James. 1656. *Εἰσαγωγή sive Introductorium Anglo-Latino-Graecum*. London.

STEPNEY, William. 1591. *The Spanish Schoolmaster*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 274, Menston, 1971).

STOCKWOOD, John. 1590. *A Plaine and Easie Laying Open of the Meaning and Understanding of the Rules of Construction in the English Accidence*. London.

WEBBE, Joseph. 1627. *Pueriles Confabulationum, or Childrens Talke*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 74, Menston, 1968).

## **WEITERE QUELLEN**

ASCHAM, Roger. 1570. *The Scholemaster*. London.

BRINSLEY, John. 1612b. *Ludus Literarius*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 62, Menston, 1968).

BULLOKAR, James. 1586. *Pamphlet for Grammar*. London.

BUTLER, Charles. 1597. *Ramae rhetoricae libri duo in usum scholarum*. Oxford.

CASTIGLIONE, Baldassare. 1528. *Il libro del Cortegiano*. Venedig.

CAXTON, William. *Dialogues in French and English*. Ed. Henry Bradley (Early English Text Society, Extra Series 79, 1900 [Nachdruck: Millwood, 1988]).

COLET, John. 1527. *Aeditio*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 298, Menston, 1971).

CORDIERIUS, Maturinus. 1563. *Colloquiorum Scholasticorum libri quatuor*. [sine loco].

DELLA CASA, John. 1578. *Galateo, of fashions and maners*. In: Darrell, Walter. 1578. *A Short Discourse of the Life of Servingmen*. London.

DONATUS, Aelius. *The Ars Minor of Donatus: For One Thousand Years the Leading Textbook of Grammar, Translated from the Latin*. With Introductory Sketch by Wayland Johnson Chase (Madison, 1926).

FENNER, Dudley. 1584. *The Artes of Logike and Rhetorike, plainlie set foorth in the English Tongue*. Middleburg.

FRAUNCE, Abraham. 1588. *The Arcadian Rhetorike; or, the Praecepts of Rhetorike Made Plain by examples*. London.

GUAZZO, Stefano. 1579. *La Civile Conversazione*. Venedig.

HOOLE, Charles. 1660. *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 133, Menston, 1969).

HOOLE, Charles. 1667. *The Common Rudiments of Latin Grammar*. London.

- LILY, William/John Colet. 1549. *A Short Introduction of Grammar*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 262, Menston, 1970).
- LILY, William. 1567. *A Shorte Introduction of Grammar*. With an Introduction by Vincent J. Flynn (New York, 1945).
- LINGUA, or the Combat of the Tongue and the Five Senses for Superiority. ca. 1607. In: Dodsley, Robert. 1744. *A Select Collection of Old Plays*. vol. V. London, 99-214.
- LODGE, Thomas. 1579. *A Defence of Poetry*. London.
- MOORE, Thomas. 1516. *Utopia*. Transl. into English by Ralph Robinson (Ed. by Edward Arber, London, 1869).
- STANBRIDGE, John 1496. *Accidence*. London (English Linguistics 1500-1800 Nr. 134, Menston, 1969).
- TALAEUS, Audomarus. 1584. *Audomari Talaei Rhetorica e P. Rami praelectionibus observata una cum commentationibus per Claudium Minoem*. Frankfurt.
- THOMAS, William. 1550. *Principle Rules of the Italian Grammer, with a Dictionarie for the better understanding of Boccace, Pertrarcha and Dante*. London.
- VIVES, Ludovicus. 1539. *Linguae Latinae Exercitatio*. Basel.
- WALLIS, John. 1653. *Grammatica Linguae Anglicanae*. Oxford.

## LEBENS LAUF

<b>Name, Vorname</b>	Ehrhardt, Sabine
<b>Familienstand</b>	ledig
<b>Geburtsdatum</b>	4. Juni 1974
<b>Geburtsort</b>	Jena

## SCHULBILDUNG

09/1981 – 08/1990	Polytechnische Oberschule "Erich Weinert" (Jena)
09/1990 – 06/1993	Integrierte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe "Grete Unrein" (Jena)
29. Juni 1993	Abitur

## STUDIUM

09/1993 – 08/1996	Studium der Anglistik, Germanistik und Interkulturellen Wirtschaftskommunikation an der FSU Jena
09/1996 – 06/1997	Studium <i>English for International Business</i> an der University of Central Lancashire in Preston/England
09/1997 – 06/1999	Studium der Anglistischen Sprachwissenschaft, Germanistik und Interkulturellen Wirtschaftskommunikation an der FSU Jena
30. Juni 1997	BA <i>English for International Business</i> (University of Central Lancashire Preston)
18. Juni 1999	M.A. (FSU Jena)

## BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

07/1999 – 06/2001	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Anglistische Sprachwissenschaft der FSU Jena
07/2001 – 12/2001	Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Anglistik/Amerikanistik der FSU Jena

Jena, den 05.12.2003